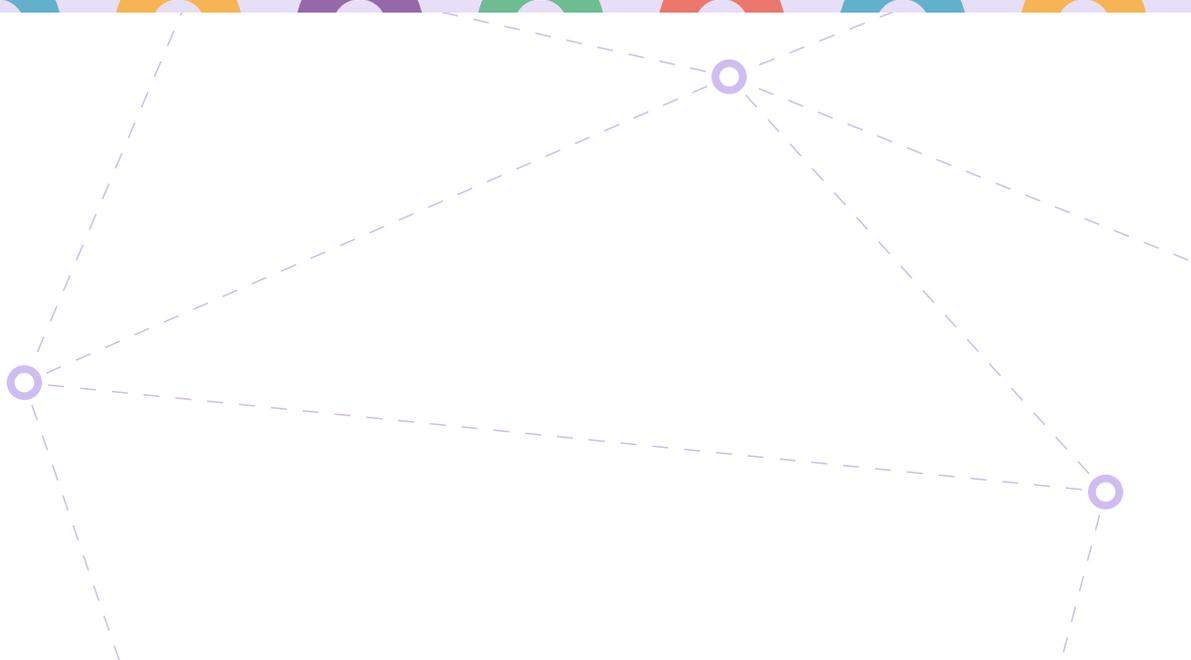


Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDUCOM
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI

**Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura**

Mariano Jabonero Blanco	Secretario general
Andrés Delich	Secretario general adjunto
Martín Lorenzo Demilio	Director de gabinete del Secretario General
Tamara Díaz Fouz	Coordinadora del área de Educación
Patricia Aldana Maldonado	Representante permanente de la OEI en México
Xounely Chandel Dávila Gutiérrez	Coordinadora de Educación y Cultura de la OEI en México
José Miguel Fuentes Rojas	Apoyo de la Coordinación de Educación y Cultura de la OEI en México

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Junta Directiva

Silvia Valle Tépatl	Presidenta
María del Coral González Rendón	Comisionada
Etelvina Sandoval Flores	Comisionada
Florentino Castro López	Comisionado
Oscar Daniel del Río Serrano	Comisionado
Armando de Luna Ávila	Secretario ejecutivo
Laura Jessica Cortázar Morán	Área de Especialidad en Control Interno en el Ramo Educación Pública

Titulares de áreas

Francisco Miranda López	Evaluación Diagnóstica
Gabriela Begonia Naranjo Flores	Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa
Susana Justo Garza	Vinculación e Integralidad del Aprendizaje
Miguel Ángel de Jesús López Reyes	Administración

Gabriela Begonia Naranjo Flores	Coordinación general del seminario
---------------------------------	------------------------------------

Juan Jacinto Silva Ibarra	Dirección general
Blanca Estela Gayosso Sánchez	Coordinación editorial
José Arturo Cosme Valdez	Editor responsable
Martha Alfaro Aguilar	Editora gráfica responsable
Efrén Calleja Macedo	Desarrollo editorial

Primera edición: 2024. Hecho en México. Prohibida su venta.

© 2024 D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

© 2024 D. R. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional*.

○ Índice

Presentación	4
Inauguración	6
Mesa 1	
Situación actual de las poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos fundamentales	18
Mesa 2	
Los desafíos de la educación inclusiva en la región	38
Mesa 3	
Experiencias en atención educativa de poblaciones históricamente desfavorecidas	66
Mesa 4	
Propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva.....	103
Clausura	148

○ Presentación

México tiene como una de sus principales riquezas la diversidad de su gente, de sus características, de sus prácticas sociales y culturales, de las lenguas y variantes que se hablan, así como de sus formas de ser y pensar. A la vez, enfrenta grandes retos derivados de las desigualdades y exclusiones históricas en que viven los diferentes sectores y grupos poblacionales, las cuales se expresan en sus condiciones de vida el reconocimiento de su forma de ver el mundo, su manera de construir conocimientos o en las posibilidades de acceso a los bienes simbólicos y materiales producidos por la humanidad.

La conformación histórica del Sistema Educativo Nacional, que hoy en día se caracteriza por sus vastas dimensiones, refleja de alguna manera el paulatino avance en la atención educativa de una población tan diversa, con sus diferentes tipos y niveles educativos, así como modalidades y servicios: rural, indígena, comunitaria, a distancia, especial, etcétera. De manera similar, en las últimas décadas los sistemas educativos en América Latina han experimentado un continuo y exponencial crecimiento, lo que los ha hecho cada vez más complejos y de difícil caracterización. Éstos comparten con México algunas características generales, particularmente asociadas con fenómenos de crisis económica, migración, incertidumbre, violencia e intensificación de relaciones económicas, políticas, tecnológicas y culturales. Los sistemas educativos experimentan una creciente demanda de mayor acceso y participación en la definición de las prioridades y el rumbo de la educación por parte de distintos sectores y grupos sociales y culturales de reivindicación. Sin embargo, aún existen sectores o grupos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) que continúan sin acceder a la escuela o, en el caso de hacerlo, enfrentan procesos de marginación, etiquetamiento y estigmatización que condicionan sus trayectorias educativas.

Uno de los principales retos en la región consiste en garantizar el ejercicio del derecho a la educación de la población que habita en nuestro país. Se precisa establecer acciones que tomen en cuenta y aprovechen las singularidades de NNAJ y de

su contexto, además de los elementos esenciales del proceso educativo, entre ellos: el currículo, la formación docente, la organización escolar, la evaluación, el financiamiento y la participación de la comunidad.

La educación inclusiva es una alternativa para enfrentar estos desafíos; no obstante, es importante no encasillarla en determinados sectores, grupos sociales o contextos escolares; en vez de ello conviene considerarla una perspectiva amplia en la que convergen reflexiones y cuestionamientos cuya finalidad sea revertir las problemáticas derivadas de la estigmatización, vulneración y segregación de lo *diferente*. Ello implica que, a partir de nuevos referentes en las políticas, culturas y prácticas educativas cotidianas, se generen procesos de transformación de las estructuras educativas que originan, naturalizan y legitiman relaciones asimétricas de poder.

Una tarea de tan formidable magnitud exige el concurso de los distintos actores educativos, de la reflexión, el diálogo, la construcción colectiva de ideas y propuestas que sean la base para la acción en los ámbitos de responsabilidad que a cada quien corresponda. Al convocar a espacios de reflexión y diálogo plural y democrático –como el presente ciclo de mesas de análisis, titulado “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”– Mejoredu y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación buscan contribuir a este propósito. Las cuatro mesas que lo componen, como se advierte desde sus títulos –Situación actual de las poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos fundamentales, Los desafíos de la educación inclusiva en la región, Experiencias en atención educativa de poblaciones históricamente desfavorecidas y Propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva–¹ aportan, gracias a los destacados ponentes que les dieron vida, a un tema de debate inaplazable en la vida de las escuelas: la educación inclusiva.

Escuchar con apertura de mente, comprender, reflexionar y actuar en torno a los desafíos aquí expuestos es indispensable para avanzar hacia una buena educación con justicia social para todas y todos, en México y en la región latinoamericana.

Junta Directiva

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

¹ Los videos de los conversatorios se pueden consultar en <<https://youtube.com/playlist?list=PLm33C-bIE8zRQjwQvLhE1cM0x3vXDzvmv&si=BVy4EcFQWbPkBKBL>>. El presente volumen es el resultado de editar la transcripción de estos eventos para limar el lenguaje oral y ofrecer una lectura más fluida, sin afectar el contenido de las intervenciones [nota del editor].

○ Inauguración

Armando de Luna

*Secretario ejecutivo de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)*

Les damos la más cordial bienvenida a las mesas de análisis “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”, organizadas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Recibimos cordialmente a la comisionada presidenta de la Junta Directiva de Mejoredu, Silvia Valle Tépatl, y a la representante permanente en México de la OEI, Patricia Aldana Maldonado.

Agradecemos la presencia de las señoras comisionadas y los señores comisionados que nos acompañan. Bienvenidos todos.

El propósito de estas mesas es reconocer la situación actual de las poblaciones que históricamente han sido vulneradas en sus derechos fundamentales; identificar, desde la perspectiva de especialistas, docentes y otros actores, los desafíos que plantea avanzar hacia una educación inclusiva; recuperar experiencias en los sistemas educativos de los países de Iberoamérica para favorecer a las poblaciones vulneradas en su derecho a la educación; y plantear propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia la consolidación de una educación inclusiva. Para ello, se desarrollará una mesa de análisis por cada tema.

Silvia Valle Tépatl

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece a la Organización de Estados Iberoamericanos su contribución para la realización de las cuatro mesas de análisis que se han titulado “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional” y que tienen cuatro objetivos:

1. reconocer la situación actual de las poblaciones que históricamente han sido vulneradas en sus derechos fundamentales;
2. identificar, desde la perspectiva de especialistas docentes y otros actores, los desafíos que plantea el avance hacia una educación inclusiva;
3. recuperar las experiencias de los sistemas educativos en los países de Iberoamérica para favorecer a las poblaciones vulneradas en su derecho a la educación; y
4. plantear propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia la consolidación de una educación inclusiva.

Cabe aclarar que el término *educación inclusiva*, se generalizó como un elemento prioritario de las políticas educativas en la Declaración de Salamanca, en 1994, para puntualizar que el derecho a la educación debe considerar la diversidad que caracteriza a los miembros de una población y que actualmente, considera a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en situación de calle; personas migrantes; quienes viven en condiciones de pobreza o en zonas marginadas; miembros de comunidades indígenas, razas, culturas o religiones diferentes, y a la totalidad de grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad.

En Mejoredu aspiramos a que el enfoque inclusivo de la educación permita una formación integral, humana, respetuosa, con sentido y justicia social. Por tal motivo, estas mesas resultan relevantes para nuestro país y todas las naciones de Iberoamérica.

Quiero expresar nuestro agradecimiento a la maestra Patricia Aldana, representante permanente de la OEI en México. También a quienes participarán en la primera mesa: la doctora Carina Kaplan, directora del Programa de Investigaciones sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos en la Universidad de Buenos Aires; la maestra Cynthia Duk, directora del Centro de Desarrollo e Innovación en la Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, y el doctor Eliseo Guajardo, director del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, de la Universidad Autónoma del Estado de México. De igual manera, agradezco la participación de la doctora Sylvia Ortega, consejera ciudadana de esta Comisión y moderadora de la mesa.

Finalmente, manifiesto mi gratitud al doctor Armando de Luna, secretario ejecutivo de la Comisión, y a la doctora Gabriela Naranjo, titular del Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, así como a todos los que hacen posible este evento.

Patricia Aldana Maldonado

Bienvenidos y bienvenidas a la inauguración de las mesas de análisis “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”, que hemos organizado en colaboración con Mejoredu.

Saludo con mucho gusto a la maestra Silvia Valle Tépatl, comisionada presidenta de la Junta Directiva y a sus comisionados, a Armando de Luna, secretario ejecutivo, y a Gabriela Begonia Naranjo Flores, titular del área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa.

En la mesa uno, “Situación actual de las poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos fundamentales”, participarán Eliseo Guajardo, Cynthia Duk y Carina Kaplan, a quienes saludo con mucho gusto. También saludo a la doctora Sylvia Ortega, consejera ciudadana de Mejoredu, moderadora de esta sesión. Muchas gracias.

La educación inclusiva, que ha sido un eje permanente de trabajo para la OEI, se estableció en los años recientes como una línea estratégica dentro de los proyectos y planes de acción. Así, en 2021, la OEI publicó el estudio *Educación Inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempo de pandemia*, el cual aborda las cuatro dimensiones necesarias para asegurar la inclusión y la equidad:

1. la conceptual, que vincula elementos, características y relaciones que le dan sustento a los principios de equidad e inclusión;
2. la política, que articula principios y derechos a definir, normar y regular en la educación;
3. la estructural, que se vincula con el diseño de políticas públicas que fomenten la educación equitativa e inclusiva; y
4. la pragmática, que se enfoca en las estrategias que se organizan en el ámbito escolar para fomentar la presencia, participación y logro académico de cada estudiante, sin dejar a nadie atrás.



Como hemos reconocido y vivido, la pandemia hizo aún más visibles las brechas de desigualdad. Esto fue particularmente notorio en las poblaciones históricamente discriminadas y vulneradas; principalmente en la recuperación de aprendizajes, el rezago educativo y la deserción escolar.

El programa de presupuesto 2023-2024 de la OEI busca contribuir a la mejora de la calidad educativa siguiendo los principios de equidad e inclusión para impactar en el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Las acciones en materia de educación inclusiva son amplias. Desde la OEI seguiremos promoviendo acciones en alianza con otras instituciones para fomentar la igualdad y la equidad en la recuperación de aprendizajes en colectivos especialmente vulnerables y, sobre todo, sensibilizar a la comunidad educativa sobre la diversidad y la inclusión.

El tema de la mesa de análisis nos convoca a reflexionar sobre los procesos educativos y los vacíos en materia de inclusión que deben reconocerse para garantizar el acceso a la educación e implementar las estrategias de retorno y permanencia en las aulas.

Encuadre de las mesas de análisis

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Titular de la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

Las mesas de análisis, “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”, nacen de las atribuciones constitucionales de Mejoredu. Sobre el tema resaltaría que si bien la educación inclusiva se ha discutido desde hace tiempo, poco a poco ha adquirido mayor presencia en las políticas educativas de México, América Latina e Iberoamérica.

Destaca que la educación inclusiva aparece en el artículo tercero constitucional: “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (imagen 1.1). Esta mención no es menor, porque obliga a quienes trabajamos en el Sistema Educativo Nacional (SEN) a reflexionar sobre qué significa esto y qué implicaciones tiene para las tareas que cada persona desarrolla.

Imagen 1.1

La educación inclusiva en el marco de la transformación educativa



Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (art. 3º. CPEUM).



El criterio que orientará a la educación será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, e intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (art. 3º. CPEUM).



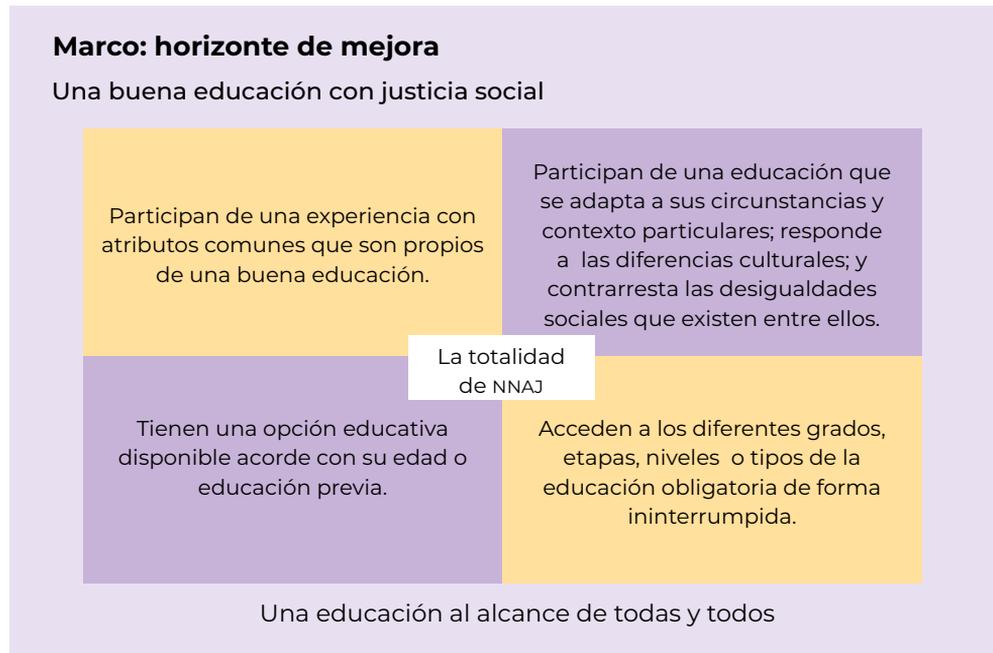
Mejoredu, como instancia coordinadora del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, tiene la responsabilidad de sugerir elementos que contribuyan a la mejora de la educación inclusiva (art. 3º. CPEUM y arts. 28 y 59 LRMMCE).

Además, la inclusión se establece como un criterio, que orientará la educación y será inclusivo al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos; e intercultural al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos en un marco de inclusión social. Así, la inclusión aparece como un eje que orienta el trabajo del sistema educativo nacional.

Desde Mejoredu tenemos la responsabilidad de sugerir elementos que contribuyan a la mejora de la educación inclusiva. Por ello, analizamos y reflexionamos de manera permanente sobre su significado y hemos tratado de incorporar la educación inclusiva en todas nuestras tareas.

Este horizonte de mejora –que hemos establecido– considera necesario pensar hacia dónde llevarla y tomarla como referente para orientar los esfuerzos de los diferentes equipos de trabajo de Mejoredu (imagen 1.2).

Imagen 1.2



De este modo, la Comisión plantea que es necesaria una buena educación con justicia social para la totalidad de NNAJ. Esto implica que participe de una experiencia educativa significativa, integral y pertinente, entre otras características.

Además, se plantea que esta totalidad tome parte de una educación acorde con sus circunstancias, condiciones de vida y contextos particulares para responder a sus diferencias culturales y, sobre todo, contrarrestar la discriminación, las desigualdades sociales y los procesos de marginación.

Lo anterior implica que todos tengan a su alcance una opción educativa lo más cercano posible a su lugar de residencia y de acuerdo con su edad o educación previa. También implica hablar, entre otras cosas, de una infraestructura digna; maestros con formación pertinente y específica; materiales adecuados, y un currículo idóneo. Implica, finalmente que accedan a los diferentes grados, etapas, niveles o tipos de la educación obligatoria de forma ininterrumpida. Es decir, desarrollen trayectorias educativas oportunas, completas y pertinentes; relevantes para su vida y trascendentes para su futuro.

¿Por qué es necesario dedicar este diálogo a la educación inclusiva? Mencionaré algunos datos. Existen grupos de NNAJ que por situaciones de marginación y desigualdad no acceden a la escuela o desarrollan trayectorias escolares incompletas, tardías o poco relevantes, pertinentes y significativas. En los indicadores nacionales de Mejoredu encontramos que están fuera de la escuela y esto se agravó con la pandemia (imagen 1.3).

Imagen 1.3

NNAJ en México que...

- ⊗ Están **fuera** de la escuela (5.7 millones de NNA de 3 a 17 años).
- ⊗ Ingresan **tardíamente** (3.2% prim.; 6.6% sec.; 18% EMS).
- ⊗ Ingresan, pero **no permanecen** (2 de cada 10 no concluyen la EB).
- ⊗ Permanecen, pero **no aprenden**, según los tiempos y formas establecidas por la escuela.
- ⊗ Aprenden, pero **contenidos de poca relevancia o trascendencia**.

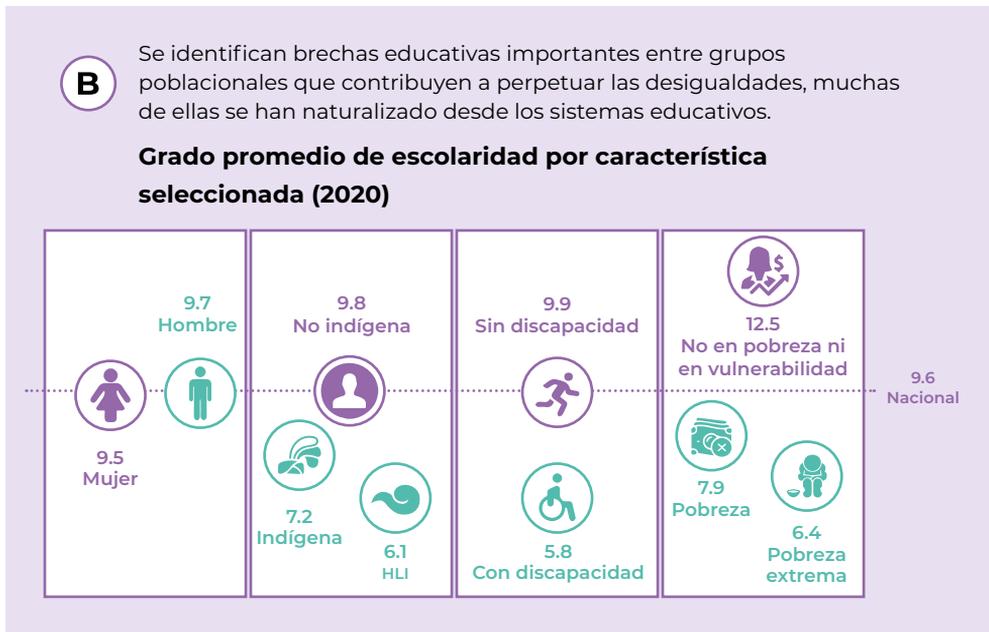
Hablamos de 5.7 millones de niñas, niños, adolescentes de 3 a 17 años que están fuera de la escuela. Otros ingresan, pero lo hacen tardíamente. En primaria, alrededor de 3.2%, en

secundaria, 6.6%, y en educación media superior, 18%, aproximadamente. Otros ingresan, pero no permanecen. En general, 2 de cada 10 no concluyen la educación básica.

Otros permanecen, pero no aprenden según los tiempos y formas establecidos por la escuela. Otros aprenden, pero los contenidos son de poca relevancia o trascendencia. Esta revisión retoma el análisis que hace Terigi sobre las trayectorias escolares.

Un dato más es la identificación de brechas educativas importantes entre grupos poblacionales. Esto contribuye a perpetuar las desigualdades, muchas de las cuales se han naturalizado desde los sistemas educativos (imagen 1.4).

Imagen 1.4



El grado promedio de escolaridad en México es un indicador significativo, pues en 2020, era de 9.6 grados. Es decir, la casi conclusión del primer grado de educación media superior. Ese es el promedio nacional, sin embargo, en la revisión por sectores poblacionales se identifican las siguientes brechas:

- La brecha entre hombres y mujeres se acorta, pero hace falta una mayor igualdad. En el caso de los varones es de 9.7 grados, y en las mujeres de 9.5 grados.

- En cuanto a la población indígena y hablante de lengua indígena (HLI), hay una brecha significativa. Las personas no indígenas alcanzan un promedio de escolaridad de 9.8 grados, mientras que las indígenas alcanzan hasta 7.2, y los HLI logran 6.1 grados, es decir, apenas la educación primaria.
- En el tema de discapacidad, las brechas son mayores. La población sin discapacidad alcanza 9.9 grados, pero la que presenta alguna discapacidad alcanza 5.8 grados. Esto quiere decir que no se concluye la educación primaria.
- Con respecto a las condiciones de pobreza y marginación, encontramos que una persona que no se encuentra en situación de marginación tiene como promedio de escolaridad 12.5 grados. En paralelo, quienes se encuentran en situación de pobreza alcanzan hasta 7.9 grados, y quienes están en pobreza extrema, 6.4 grados.

Otros datos importantes tienen que ver con las prácticas de violencia, discriminación y exclusión naturalizadas en nuestras sociedades y reflejadas en los contextos escolares (imagen 1.5).

La Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres) registra que en el marco de la pandemia se incrementaron los casos de violencia contra las mujeres, lo que tiene repercusiones significativas en su salud mental. Además, los factores socioeconómicos agudizan las situaciones de violencia.

Por su parte, Mejoredu ha documentado la violencia entre estudiantes en el estudio *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*; los datos reportados indican que hay grupos y contextos en mayor riesgo, como el nivel secundaria. También identifica más expresiones en las escuelas urbanas ubicadas en áreas de baja y muy baja marginación. Entre estudiantes de primaria y secundaria, por ejemplo, quienes presentan alguna discapacidad son objeto de mayores expresiones de violencia. También son vulnerados quienes tienen calificaciones reprobatorias, niños que no cumplen el estereotipo de masculinidad, niñas que no cumplen con el estereotipo de lo femenino, o quienes pertenecen a un nivel socioeconómico más bajo, y aquellos que trabajan.

En educación media superior, los receptores de más expresiones de violencia son quienes pertenecen a una familia HLI; viven sólo con su padre o separados de su madre y padre; tienen bajo nivel socioeconómico; son casados que trabajan; tienen extraedad o muy bajo promedio de calificaciones, e incluso quienes tienen un promedio sobresaliente de calificaciones.

Imagen 1.5

C Las prácticas de violencia, discriminación y exclusión se han naturalizado en la sociedad y se reproducen en los contextos escolares.



La pandemia incrementó los casos de violencia contra las mujeres.

La violencia de género ha tenido repercusiones significativas en la salud mental de las mujeres.

Los factores socioeconómicos también influyen en las experiencias de violencia de las mujeres.

Hay grupos y contextos con mayor riesgo de experimentar violencia entre estudiantes.

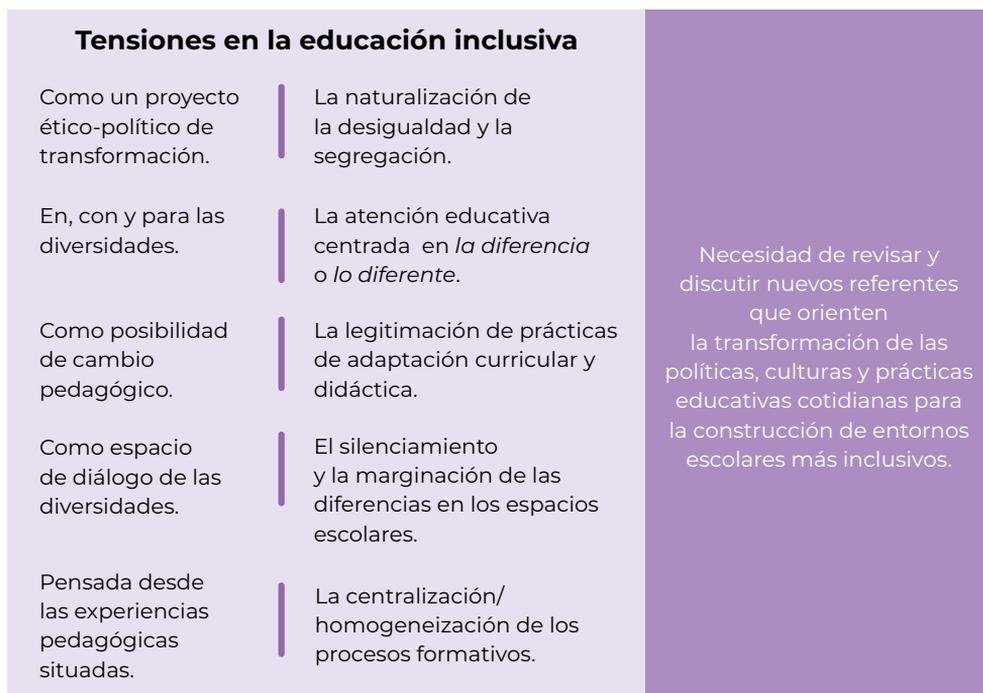
- X** **Secundaria** es el nivel educativo donde las expresiones de violencia de todos los tipos ocurren con mayor frecuencia.
- X** **Escuelas urbanas** ubicadas en áreas de baja y muy baja marginación.
- X** **Estudiantes de primaria y secundaria** con discapacidad, con calificaciones reprobatorias, niños que no cumplen el estereotipo masculino, niñas que no cumplen el estereotipo femenino, de nivel socioeconómico más bajo y que trabajan.
- X** **Estudiantes de EMS:** con madre o padre HLI, que viven sólo con su padre o separados de su madre y padre, con bajo nivel socioeconómico, casados, que trabajan, con extraedad, con promedio de calificaciones muy bajo y con promedio de calificaciones muy alto (10 exacto).

ONU Mujeres (2021). *La pandemia de COVID-19 y la violencia contra la mujer: qué nos revelan los datos*

Mejoredu (2021). *La violencia entre estudiantes de EB y EMS en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala.*

En Mejoredu hemos encontrado una serie de tensiones en el tema (imagen 1.6).

Imagen 1.6



Por ejemplo, hablar de educación inclusiva como un proyecto ético-político de transformación; busca transitar de la naturalización de la desigualdad y la segregación; enunciarla como algo que tiene que trabajarse o desarrollarse en, con y para las diversidades, o como atención educativa centrada en *lo diferente* o *los diferentes*; verla como la posibilidad de un cambio pedagógico ante la legitimización de prácticas de adaptación curricular y didáctica; asumirla como espacio de diálogo en las diversidades y no como silenciamiento y marginación de las diferencias en los espacios escolares, y pensada desde las experiencias pedagógicas situadas y no desde la centralización u homogeneización de procesos formativos.

Este conjunto de elementos requiere revisar y discutir cuáles son los nuevos referentes para orientar la transformación de las políticas, culturas y prácticas educativas cotidianas en aras de la construcción de entornos escolares más inclusivos.

Como propósito general de este ciclo de mesas, nos proponemos reflexionar sobre el sentido y los alcances de la educación inclusiva como un proyecto ético-político amplio,

con la finalidad de repensar la educación, la definición de las políticas educativas, el currículo, la práctica pedagógica y la formación de NNAJ en los sistemas educativos en América Latina y, de forma particular, en el sistema educativo mexicano.

Las cinco videocápsulas producidas en la Comisión sirven para comunicar las características de las escuelas inclusivas.¹

1. *La escuela, un lugar para todas y todos*: favorece espacios y ambientes inclusivos que permitan un trato digno para todas y todos.
2. *Espacios sin barreras*: se orienta hacia la transformación de los espacios escolares en lugares accesibles y seguros.
3. *Participamos y aprendemos*: reconoce las características de las y los estudiantes, como un elemento fundamental para una enseñanza y un aprendizaje inclusivos.
4. *Familias que hacen escuela*: propicia la participación de las familias en las actividades escolares como un elemento indispensable para avanzar hacia una educación inclusiva, y, finalmente
5. *Otras formas de hacer escuela*: enfatiza los procesos y prácticas escolares se lleven a cabo con la participación de todas las personas que integran las comunidades escolares e incluso más allá de las escuelas.

Finalmente, la inclusión es una responsabilidad de todas y todos, y algo que beneficia a la totalidad de personas.

¹ Pueden verse en: <<https://www.youtube.com/@MejoreduMX/videos>>.

○ Mesa 1

Situación actual de las poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos fundamentales

Armando de Luna

*Secretario ejecutivo de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación*

Para moderar esta mesa, la doctora Sylvia Ortega Salazar, quien durante más de tres décadas ha combinado las tareas académicas con el servicio público. Se ha desempeñado como subsecretaria de Educación Media Superior, directora general del Colegio de Bachilleres, rectora de la Universidad Pedagógica Nacional en dos periodos, subsecretaria de Servicios Educativos en el entonces Distrito Federal, directora adjunta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y actualmente consejera ciudadana de Mejoredu.

Sylvia Ortega Salazar

No hay desafío más acuciante para la región, para cada uno de los países y en cada una de las escuelas, que el de la inclusión educativa. Pero, aunque está visible en los marcadores de la desigualdad, la pobreza, la exclusión temprana, las trayectorias escolares de una mayoría de niños, niñas y jóvenes de nuestros países, los devastadores efectos de la pandemia –como ya se sugería–, y las consecuencias dramáticas en la realidad cotidiana, se tiende a no verlo con tanta claridad.

De los fenómenos migratorios generados por la búsqueda de oportunidades, o bien, por desplazamientos forzados por alguna razón que siempre vulnera derechos, no hay nada más importante que lograr las escuelas que se quiere, los espacios que se necesitan y que nadie se quede atrás.

Para hablar de la situación actual de las poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos fundamentales, se cuenta con la distinguida intervención de Carina Kaplan, desde Argentina; Cynthia Duk, desde Chile; y Eliseo Guajardo, desde Morelos, México; quienes han transitado desde su trayectoria académica y de servicio por esta dimensión fundamental de la educación, sobresaliendo por su militancia, su convicción de que el propósito de la educación en sus países tiene que pasar por la inclusión.

Hay rutas que nos permiten arribar al propósito de una buena educación con justicia y tenemos propuestas sobre cómo se quiere que sean las escuelas, las comunidades. Sobre todo, se reconoce que la primera línea, es decir, los profesores y las profesoras de todos estos niños, niñas y jóvenes requieren de un acompañamiento solidario, cercano y comprensivo de parte de las y los actores de la educación.

La doctora Carina Kaplan es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y tiene estudios de posgrado en muchos lugares. Es investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, profesora titular de las cátedras de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata y en la Universidad de Buenos Aires. Dirige el Programa de Investigaciones sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos en la Universidad de Buenos Aires.

Carina Kaplan

Para comenzar diremos que ha corrido mucha agua bajo el puente de la inclusión. En las últimas cuatro décadas, han proliferado leyes, discursos y escritos sobre la educación inclusiva. Así, necesitamos celebrar que se viene luchando por la inclusión en el territorio escolar, tanto en la esfera de la macropolítica, como en la micropolítica de lo cotidiano. En efecto, todas y todos quienes estamos participando de este espacio de conversación hemos venido disputando sentidos y prácticas desde un enfoque inclusivo.

Mencionemos que lo inclusivo se opone a lo exclusivo; inclusividad se opone a exclusividad o a exclusión. Por ello, la inclusión apela al ejercicio de los derechos humanos, mientras que la exclusión opera bajo las lógicas de la perpetuación de los privilegios.

Esto significa que la educación inclusiva disputa derechos frente a sociedades donde se verifican procesos de invisibilidad social que les niega a individuos y grupos el derecho al reconocimiento y a la identidad social.

Una educación inclusiva viene a reparar justamente algo del orden de la desigualdad. Como sabemos, su enfoque se sitúa en preguntar por las condiciones de acceso a la escolarización de las infancias, juventudes y adúlces, pero no se reduce sólo al acceso, también se ocupa de las oportunidades de promoción de experiencias socio-subjetivas de construcción del lazo social.

Es decir, el interés central es, al mismo tiempo, por las condiciones tanto materiales como subjetivas que deben producirse para el logro de procesos más justos. Significa pensar en procesos de inclusión educativa para sostener una apuesta por ensanchar el horizonte de justicia.

Surge una serie de interrogantes: ¿Es posible una justicia inclusiva? ¿Qué estructura de oportunidades sociales estamos promoviendo con nuestros decires y nuestras propuestas? ¿Está siendo más justa la educación inclusiva? ¿Para quiénes? ¿Es posible una justicia educativa inclusiva?

Al recuperar los aportes del reciente giro afectivo en el campo educativo, también podemos preguntarnos lo siguiente:

¿Nos estamos aproximando a una justicia afectiva, que es el derecho de todos y todas a ser y sentirnos amados, protegidos y cuidados? ¿El aprendizaje con inclusividad está enriqueciendo nuestro mundo emocional? ¿La cultura afectiva escolar está ayudando a promover vínculos de cooperación y reciprocidad? ¿Estamos interrumpiendo expresiones de microviolencia y microrracismo en la trama escolar?

Pero la pregunta principal es: ¿La educación inclusiva nos torna más sensibles frente al dolor social? Es necesario asumir que al profundizar en el enfoque de la educación inclusiva, nos comprometemos con la lucha simbólica, con la batalla por las palabras, con las luchas por la visibilización de procesos socioeducativos de injusticias que atraviesan los grupos e individuos más desprotegidos.

De hecho, el sentimiento de exclusión puede ser interpretado como expresión del dolor social, como efecto de no ser visto o de una mirada que desvaloriza, por lo que resulta central que la educación inclusiva trabaje sobre la construcción de la mirada social, la mirada simbólica. Precisamente, la educación inclusiva refiere a procesos de construcción de valía o autoestima social, e intenta fortalecer a quienes están minimizados.

Se proponen dos ideas para pensar en la educación inclusiva y movilizar el debate. La primera es que ésta forma parte de las luchas por el reconocimiento que caracterizan a nuestro tiempo.

No se puede abordar la inclusión sin pensar en sensibilizar sobre los vínculos de respeto y reconocimiento hacia el semejante. Axel Honneth formula su teoría del reconocimiento, y propone generar una reflexión que permita construir un puente entre subjetividad y orden político, que proporcione una explicación a las diferentes formas de sufrimiento y no sólo justificaciones normativas.

Para ello, es necesario prestar atención a cómo se articulan los sentimientos de injusticias de los sujetos verdaderamente afectados por los procesos de exclusión: la violencia física y simbólica, la humillación, la degradación, la invisibilización y la desvalorización atentan contra las identidades individuales y colectivas.

De allí la importancia de plantear a la escuela como espacio de lucha por el reconocimiento o como territorio simbólico de esperanza. Es imprescindible poner el foco en la comprensión de las experiencias de menosprecio naturalizadas que tienden a devaluar las identidades y, a partir de esto, contribuir a promover, desde la escuela y desde otros espacios educativos, la construcción de vínculos de valoración recíproca.

Es preciso enfatizar que la lucha por el reconocimiento es de carácter intersubjetiva. La idea central para pensar la escuela como lugar de resistencia y de lucha simbólica por un orden social y justo nos permite entender que bajo ciertas condiciones este espacio puede reparar las heridas sociales.

La segunda idea, vinculada a la anterior, es que la educación inclusiva necesita interrumpir las experiencias de dolor social. Pensar en los procesos de exclusión como efectos de la desigualdad, implica comprender que ésta es una cuestión económica. Por supuesto que lo es, según advierte Göran Therborn en su texto *Los campos de exterminio de la desigualdad*, pero sus efectos no se ven solamente en el plano material y económico, también en un componente existencial.

La desigualdad existencial impide vivir la vida soñada, tampoco construir la identidad que nos merecemos. Entonces hay dos preguntas que resultan complementarias: ¿Estamos incluidos objetivamente? ¿Nos sentimos incluidos subjetivamente?

En las interacciones sociales la mirada es un elemento medular de la cultura inclusiva. La mirada desvalorizante de la escuela y de otros espacios sociales puede conducir a las personas a refugiarse en el aislamiento, con objeto de desaparecer de la trama social, para protegerse del desprecio o la indiferencia.

Una educación inclusiva nos compromete con el sufrimiento del otro. La cultura inclusiva escolar puede actuar como antídoto frente al dolor social.

¿Y cómo educar en la sensibilidad por el otro? ¿Cómo educar la mirada y promover una cultura inclusiva que nos aproxime a una sociedad más justa? Requiere considerar el papel de las emociones en una educación inclusiva sensible que supone aprender a ponerse

en el lugar del otro. En su obra *Las emociones políticas*, Martha Nussbaum reflexiona en torno al lugar de las emociones en la construcción de sociedades más justas. Refiere un uso político de la emoción sostenido en la importancia de volver estable el interés por los demás y tomar en consideración sus situaciones y sus perspectivas. Eso supone una posición, una implicación subjetiva.

No se trata de sólo una mera atención al otro o de considerarlo, sino de lograr empatía, entendida como la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello su perspectiva: no se trata simplemente de los conocimientos de su estado.

La empatía no es un mero contagio emocional, requiere involucrarse en el problema o la dificultad del otro, y eso precisa, a su vez, una distinción del yo, nosotros y el otro, como un desplazamiento imaginativo. Se trata de un interés o preocupación por la persona que está sufriendo, desde una posición de compromiso. Nussbaum también afirma que cualquier proyecto que considere las emociones públicas procurando generar sociedades más justas e igualitarias debe conectar con las personas tal como son, con sus afectos y sus preocupaciones particulares, las que se ven modeladas en un contexto histórico y social determinado. En el sistema educativo tenemos muchos ejemplos de cómo educar en la sensibilidad por el otro.

Compartir una situación de cómo una profesora de Historia, por ejemplo, elige qué enseñar, elige a qué grupos mostrar en su clase, es decir, convertirlos en *un nosotros* para que los estudiantes puedan sensibilizarse en el sufrimiento de esos colectivos: las mujeres, los afrodescendientes, los indígenas, las personas con discapacidad, los migrantes, los refugiados, las personas en situación de calle. Es decir, elige educar en la sensibilidad por estos grupos de migrados, y está mostrándonos que la educación inclusiva necesita que el otro no sea indiferente: educar en la sensibilidad por el otro.

Cuando una maestra de educación inicial elige qué cuentos contar y con qué protagonistas identificar a los niños, por ejemplo, con ese niño que sufre para poder ayudarlo; entonces la escuela es una institución que ayuda en los procesos de reparación social.

Al recordar una frase de la canción del músico argentino León Gieco, “sólo le pido a Dios que el dolor no me sea indiferente”, y quizás ahí está el papel simbólico de la escuela inclusiva: enseñar y aprender para que el dolor del otro no nos sea indiferente y ayudemos a reparar las heridas sociales.

Sylvia Ortega Salazar

Las dos ideas fuerza son el eje de una reflexión muy importante, muy innovadora, que nos interpela como docentes, directivos escolares y parte de la primera línea, pero también como educadores e investigadores.

Ahora la maestra Cynthia Duk, es profesora de Educación Diferencial por la Universidad de Chile. Tiene un máster en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca. En la Universidad Central de Chile, también ha dirigido el Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y el Programa de Maestría en Educación Inclusiva. Es directora y editora de la *Revista Latinoamericana de Investigación Inclusiva* que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red de Investigación Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar. En 2021 se integró al equipo internacional que participó en la revisión del paquete de recursos para la formación y desarrollo docente que se llamó “Llegando a todos los estudiantes”, y fue elaborado por la Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Cynthia Duk

Éstas son reflexiones en torno a algunas ideas fuerza, simples, pero que parecen relevantes de cara a la construcción de una perspectiva compartida de lo que se entiende por *inclusión*, para inspirar o generar debate.

La primera idea que destaca es que –ya se ha señalado muchísimo– se habla de *inclusión* porque existe *exclusión*. En segundo lugar, la idea de que la inclusión tiene que ver con todos y no sólo con algunos.

El mensaje de la inclusión es simple, pero su puesta en práctica es altamente compleja. A estas alturas del desarrollo, el conocimiento y la experiencia en materia de educación inclusiva, se sabe más de lo que creemos o pensamos saber. Nuestras escuelas saben más de lo que creen saber.

Finalmente, al abordar la importancia del contexto en la inclusión, es decir, el proceso transformador, sistémico y multidimensional, depende del contexto; y algo importante es que tiene que ver con los recursos.

La antípoda de la inclusión es la exclusión, ya que como aspiración o situación deseable que persigue la educación, se explica justamente por la existencia de la exclusión en nuestros sistemas educativos.

Por su parte, la exclusión afecta a extensos grupos de estudiantes que, por sus características y sus condiciones de origen socioeconómico, cultural, étnico, capacidades, situación de discapacidad, diversidad sexo-genérica, etcétera, están y han estado históricamente expuestos a una mayor discriminación, segregación y exclusión, siendo vulnerado el pleno ejercicio de su derecho a la educación, bajo condiciones de igualdad que aseguren a todos el acceso, participación y progreso en el aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa.

Pero sería injusto no reconocer los avances alcanzados durante las últimas tres décadas en muchos países del mundo y en las naciones latinoamericanas en materia de inclusión y equidad. A nivel global, esta mejora se refleja en el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, el cual insta y compromete a los Estados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos a lo largo de la vida, poniendo en el centro una educación de calidad. Eso parece más relevante: la inclusión y la equidad como dos pilares fundamentales para alcanzarla.

Al estar comprometidos o haber sido militante del movimiento de la inclusión, no se puede pasar por alto este importante reconocimiento al valor de la inclusión educativa. Este ambicioso objetivo, que a todas luces puede parecer una declaración más de buenas intenciones, habría sido realmente impensable quince años atrás.

Si miramos el pensamiento de hace treinta años, en el contexto actual, la Conferencia Mundial de Salamanca fue revolucionaria para el estado de conocimiento y pensamiento generalizado del momento. Hoy, ha evolucionado de tal manera la concepción de la inclusión que nos encontramos con distintas aproximaciones, definiciones y perspectivas para otorgarle significado a este concepto que todos los países buscan alcanzar o, al menos, progresar hacia ese horizonte.

En ese sentido, la lucha por la inclusión es la lucha por el reconocimiento de las diversidades, y que ese reconocimiento se debe concretar y traducir en valoración y respeto hacia los otros, es decir, con reciprocidad.

Para ilustrar lo anterior, el video *Educación inclusiva. Quererla es crearla*² muestra, justamente, que la inclusión en la actualidad es comprendida desde una perspectiva mucho más amplia, sistémica y multidimensional. Esto involucra a las y los estudiantes, sus familias, los docentes, las escuelas y, por tanto, al sistema educativo en su conjunto.

² <<https://creemoseduccioninclusiva.com/>>.

Esta mirada pone a la inclusión en el corazón del sistema como un principio transversal, constituyéndose, por supuesto, como un imperativo ético que debiera permear e impactar las distintas dimensiones del quehacer educativo.

Por tanto, la perspectiva actual de la inclusión interpela a repensar la educación de cara a esos procesos de transformación e innovación que ésta demanda y que la sitúa, sin lugar a duda, como una tarea altamente compleja y desafiante para nuestros sistemas educativos.

Sin duda, pareciera que frente a la inclusión no hay atajo. O se pone en acción o simplemente será una quimera más de la educación, otro sueño que quedará insuficientemente abordado o logrado.

Sylvia Ortega Salazar

El doctor Eliseo Guajardo, actualmente es profesor investigador de tiempo completo y persona titular de la Dirección de la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Fue director general de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública de 1992 a 1999, tiempo en el que toma fuerza este segmento tan importante para el sistema educativo. Él contribuyó de manera muy relevante a la redacción del artículo 41 sobre integración educativa y representó a nuestro país en la Conferencia Mundial de Salamanca.

Eliseo Guajardo

Llamar la atención sobre la población tradicionalmente excluida, aquella que el propio sistema no puede ver porque está fuera de él, está invisibilizada, sin embargo, diferentes organismos han dado cuenta de su dimensión, especialmente el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La Encuesta Nacional de Población con Discapacidad, que se hace cada cuatro años, muestra, por ejemplo, cuántas son las personas con discapacidad y dónde están.

En 2018 el segmento en edad escolar de la población con discapacidad, de 5 a 19 años era de casi 4 millones. De esa población, 1.4 millones están dentro del sistema educativo nacional, es decir, la que atiende la Secretaría de Educación Pública, que incluye la educación especial, la educación regular y el bachillerato, que es obligatoria hasta 2018; actualmente, también es obligatoria la educación superior. Es decir, sólo 40% de la población

con discapacidad en edad escolar está atendida, en las condiciones ya conocidas. Algunas están en mejores condiciones de inclusión, otras no tanto. Ese 60% que está fuera del sistema es muy importante.

Al considerar que toda la población con discapacidad –sobre todo NNAJ– recibirá su beca de discapacidad, pero existe el riesgo de que quienes están fuera del sistema educativo se conformen, independientemente de sus condiciones escolares, o bien, se aproveche esa condición de registro para saber quiénes son y dónde están.

Por ejemplo, la educación especial tiene una unidad de orientación al público que perfectamente puede volcarse hacia afuera, explicar lo que son los derechos de la educación, que tienen un espacio en el sistema y traerlos en las mejores condiciones posibles.

Desde ese punto de vista, parece que hay un riesgo, pero también una oportunidad. Hoy, existen los números, pero no dónde se ubican.

Es importante resaltar por qué es importante que la población que está fuera quede dentro. Si no, se seguirá hablando de inclusión con los que ya están incluidos, y es necesario hacerlo, precisamente, con los que están más desfavorecidos, y esa población ya está identificada.

Cabe mencionar que la Secretaría de Educación Pública, en su Formato 911, sigue clasificando por deficiencias orgánicas a: ceguera, sordera, discapacidad motriz, etcétera; mientras que el INEGI y la Encuesta lo hace demográficamente, desde otra categoría que es más cercana a la discapacidad, es decir, la dificultad para caminar, subir escaleras, mover los brazos, escuchar, hablar, comunicarse, con problemas, etcétera, o sea, más actividad, más condiciones personales de la actividad, y en esto hay una pequeña diferencia, pero se aproxima más a lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) califica como discapacidad y no como deficiencia orgánica.

Esto es muy importante, porque al bordear sobre el concepto social de discapacidad, se pueden diseñar mejor las políticas públicas, hacerlas más inclusivas. Es necesario desagregar las categorías sociales de la discapacidad, porque nos hemos quedado con el señalamiento de la deficiencia. Las categorías sociales de la discapacidad tienen que ver con la condición socioeconómica y los aspectos culturales. Dichos elementos forman parte de los datos demográficos y nos permiten identificar cómo se caracteriza la población.

Esto lleva a la interseccionalidad: tiene discapacidad, pero es mujer; tiene discapacidad, pero es un alumno de grupo originario; tiene discapacidad, pero está en pobreza extrema. Todos estos elementos, que también son excluyentes, se concentran desde la parte más vulnerada, que es la discapacidad. Entonces, la inclusión con discapacidad nos lleva a la diversidad de exclusiones. Por tanto, se debe aprovechar mejor la

información disponible para abarcar desde la interseccionalidad todo el concepto social de la discapacidad.

A partir de esta distinción con las deficiencias orgánicas, es fundamental que la Secretaría de Educación compatibilice sus categorías con el INEGI.

También es necesario señalar que otra parte excluida tradicionalmente es que en la educación superior se suponía –al menos– que las personas con discapacidad no llegarían a este nivel educativo, sin embargo, desde hace diez años se ha visto la presencia de jóvenes con discapacidad en las universidades. Es una población mínima, pero cualitativamente muy significativa, porque ha demostrado de lo que es capaz, sorprendiendo la forma en que se han desempeñado académicamente. Dado que tienen grandes retos, se han hecho las ayudas técnicas y los ajustes razonables para que, además del ingreso, lleven a cabo la permanencia y el egreso con éxito. Esta población universitaria proyecta una mejor expectativa hacia la educación básica.

En el mismo sentido, hay otras situaciones innovadoras. Por ejemplo, también ingresan a la educación superior personas con discapacidad intelectual y con autismo, que se podrían suponer excluidas de estos espacios. Son datos muy interesantes.

Al respecto, el doctor Miguel Ángel Verdugo, de la Universidad de Salamanca, ha solicitado a la OMS que se modifique la edad a la que se puede calificar a una persona con discapacidad intelectual. Él asegura que este diagnóstico no debe ocurrir antes de que la persona cumpla veintidós años, porque todavía hay mejora en las condiciones cognitivas. Estas innovaciones permiten hacer nuevas investigaciones.

Por último, hay que señalar que es muy importante esta parte de la educación superior, porque, aunque son muy pocas las personas con discapacidad que acceden a ella, se proyectan unas condiciones fundamentales sobre lo que significa y pueden ser capaces de hacer.

Finalmente, esto se ha centrado en la parte academicista. También se debe ver la parte deportiva, cultural, social, personal y emocional, como lo mencionó Carina Kaplan. La parte emocional es muy importante en la vida escolar para que los jóvenes con discapacidad prosperen y estén cómodos, felices. Por ello, necesitamos incorporarla en la concepción social de la discapacidad, de manera más compleja e integral, para saber qué es lo que la educación puede ofrecerles a estos NNAJ con discapacidad.

Sylvia Ortega Salazar

Destaca que la audiencia en línea de esta mesa de análisis está compuesta por más de mil profesores, profesoras, padres y madres de familia, así como directivos e investigadores de veintiséis entidades federales.

La cuestión, ya planteada de una manera muy vehemente y apropiada por Carina, es la siguiente: ¿de verdad vamos a ganar esta lucha por el reconocimiento? ¿Es posible hacer de nuestras escuelas un territorio simbólico de esperanza? ¿Es factible que allí combatamos la desigualdad existencial? ¿Estamos realmente incluidos objetiva y subjetivamente todas y todos los estudiantes, los profesores, los padres de familia, las comunidades?

Todo esto tiene que ver con la factibilidad y con los recursos. Si vamos a construir, es necesario desterrar algunos rasgos que nos son caros y que no son cercanos.

Es fácil coincidir en este enunciado de una buena educación con justicia para todas y todos, desde luego, habría que remodelar nuestras propias ideas y prácticas, nuestra inclinación o no a la empatía. Hay que reeducar para esos propósitos.

La Conferencia de Salamanca marca un antes y después, pero también hay que subrayar que fue un proceso que recorrió un camino largo, con altas y bajas.

Al respecto, habría que repensar la educación. Eso es lo más importante, crear sin atajos una educación con otra mirada. Lo de la mirada es crucial, porque nos compromete a educar para la inclusión y a reparar, en la medida de nuestras capacidades, que son muchas, ese dolor social que, efectivamente, se incrementa en América Latina; particularmente entre algunas poblaciones.

Pero no hay desesperanza. Hoy más que antes, tenemos información y buenas prácticas para acreditar la factibilidad de recorrer este camino, no solamente la justicia y la ética, para construir otra sociedad.

Respecto a seguir conociendo para esta generalización de la inclusión como principio rector de nuestra educación, en este caso, mexicana, es necesario conocer mejor a los excluidos. Hay una diversidad en la exclusión, y no se va a corregir sola. Además de reconocer, hay que ser activos y reclutar, motivar: ir por ellos y ellas, en donde estén. Para eso es necesario mejor información, refinar las categorías sociales de la discapacidad, la segregación y la exclusión. Ya no basta el Formato 911, que es una fuente primaria para continuar en la dirección de conocer de manera más puntual las acciones, no solamente las circunstancias y los contextos.

Otra cuestión también de gran importancia, es la de las trayectorias de las y los jóvenes que llegan a la universidad con recorridos diferentes. Significa que hay otras rutas posibles en el arribo a las universidades.

Para esta segunda ronda, se retomarán algunas intervenciones del auditorio. La primera: ¿Considera que la política federal considera las emociones sociales como parte de su estrategia y visión educativa? La segunda: ¿Cómo se incluye a los alumnos en esta práctica tan querida por todas y todos, que son los concursos académicos, cívicos, culturales, deportivos?

La siguiente tiene que ver con los docentes: ¿qué hacemos para fortalecer, para echarle porras, para motivar y transmitir el mensaje a esa primera línea?, ¿cómo los acompañamos y los oímos mejor?

Finalmente, solicitan que se hable sobre los indígenas de Chiapas. En particular, este tema preocupa porque no todos van a la escuela, debido a las enormes carencias en todos los órdenes. El contexto es esencial, pero aquí hay, evidentemente, una prioridad: ¿hay contextos que merezcan prioridad en esta materia de la inclusión? Son necesarias una política pública y un conjunto de acciones mucho más sensibles y empáticos. ¿Qué alternativas pueden identificar y sugerir?

Carina Kaplan

Respecto a la pregunta, parece importante recuperar aquello que se mencionó como el giro afectivo en el campo de la educación. Significa reinscribir la dimensión emocional de la experiencia escolar. Tratar de establecer en términos de macropolíticas y micropolíticas cómo sienten los estudiantes y, fundamentalmente, atender a la emotividad vertebral de época que es el dolor social.

Como bien señalaron, después de la experiencia inédita de pandemia, la asistencia en las escuelas tiene sus efectos sociopsíquicos, en términos de producción del dolor social. La escuela necesita recuperar ese tejido, esa trama que une a todos sus integrantes y les permite generar una idea de *nosotros*, porque, finalmente, la escuela es un lugar donde se construye una idea de lo común.

Asimismo, pensar que las emociones no son estados anímicos privados, porque lo que *yo siento* está involucrado con lo que *tú sientes*, y lo que *tú sientes* se involucra conmigo, con mi compromiso emocional en esas situaciones.

Al hablar de *educar en la sensibilidad por el otro*, se refiere a que la escuela sea una institución que ayude a tramitar el dolor social y permita generar procesos de simbolización

por medio de la palabra y de la comunicación de las emociones. Significa que la escuela es un espacio de reparación social. Pensar en cuál otro es, si no es la escuela, esa institución cotidiana, que está tramando vínculo, que permite constituirnos y reconstituirmos identitariamente en la idea del lazo social.

Existe preocupación después de aplicar una encuesta a cuatro mil estudiantes de escuelas públicas de secundaria, ya que algunos procesos tienen que ver con que se cortan la piel, intentos de suicidio, todo lo que André Bretón denomina el *roce con la muerte*.

Es decir, la pandemia nos ha dejado un efecto sobre la constitución identitaria de los jóvenes. Sienten mucho malestar. A veces les cuesta ir a la escuela. Incluso, muchas veces se cortan en los baños de la escuela, de acuerdo con las investigaciones realizadas.

Al preguntarles a los estudiantes si se sienten felices en la escuela, pregunta retomada de un viejo texto de Philip Jackson que se llama *La vida en las aulas*, en el que el autor expone una encuesta hecha por un profesor de secundaria al término del ciclo escolar, porque quería saber cómo se habían sentido los estudiantes en su aula: si se habían sentido incluidos, si se sentían parte de un todo mayor, porque todos tenemos que ligar nuestra experiencia individual a una experiencia colectiva.

En la encuesta, aplicada hace poco en lo que se denominaría la postpandemia, la mayoría de los estudiantes dijo que son felices en la escuela.

Lo anterior, significa que, a pesar de que reconocen expresiones del dolor social, formas de violencia física, formas de violencia simbólica, humillaciones y prácticas de falta de respeto en la escuela, también la reconocen como un lugar que puede ser o transformarse o representar una experiencia menos dolorosa.

Esto quiere decir que los estudiantes reconocen el trabajo con las emociones y con la posibilidad de generar el vínculo o trama afectiva con los maestros y las maestras durante la pandemia, y que están reconstituyendo el tejido social en la escuela mediante una cultura afectiva.

Cynthia Duk

El video compartido anteriormente forma parte de la campaña española “Educación Inclusiva. Quererla es crearla” que proviene de un movimiento de la sociedad civil que se concretó en este audiovisual y otras iniciativas.

La inclusión no es neutra ni inocua, sino ideológica. La educación inclusiva, como se ha señalado aquí, está cargada de valores vinculados, por supuesto, a los derechos humanos, la justicia social y la equidad. Por tanto, está sujeta a los vaivenes de los gobiernos, las

políticas y quienes toman las decisiones, de los *decidores* de política educativa. Esto no es menor. Por ello, muchas veces se presentan avances significativos en determinados países, que son ejemplo para el resto, y luego ciertos estancamientos o retrocesos. Esto debemos tenerlo en consideración, porque la inclusión también es un compromiso político con los más excluidos y marginados de nuestro sistema.

En ese sentido, la campaña “Quererla es crearla”, es una campaña que ha ido impactando, que ha cruzado la frontera y está siendo asumida en escuelas y universidades de muchos de nuestros países.

Nosotros, la comunidad educativa internacional, sabemos suficiente sobre inclusión. Sabemos más de lo que creemos y de lo que pensamos sobre inclusión.

En la actualidad existen muchísimos recursos de apoyo de todo tipo: instrumentos, guías, orientaciones... Tenemos camino recorrido, es decir, hay unas cuantas décadas de aprendizajes acumulados, y es importante aprovechar y sacarle partido a ese conocimiento y experiencia.

También es importante destacar que lo que la investigación ha mostrado, que se ha ido también aprendiendo de los procesos, del trabajo con las propias escuelas y sus diversos actores; la escuela, en general, también sabe más de lo que cree saber.

Uno de los resultados clásicos de los estudios sobre inclusión es que los docentes, sus directivos, etcétera, declaran no sentirse preparados. Aquí, las universidades también asumen la deuda con respecto a la formación docente, tanto inicial como continua, para los cambios que se requieren a todo nivel, en aras de avanzar de manera decidida hacia contextos educativos más inclusivos.

Lo que se ha aprendido es que los cambios, esas transformaciones, tienen muchas más probabilidades de materializarse y concretarse en la medida que se recogen y valorizan las prácticas existentes, es decir, construir a partir de ellas. Esto es un aprendizaje muy importante, porque significa que todos estos procesos de acompañamiento, asesoría y desarrollo profesional docente, tan necesarios, son vitales para innovar e introducir cambios y procesos de mejora continua a nivel de las políticas, las culturas y las prácticas desde una perspectiva inclusiva.

Por tanto, se ha aprendido que es completamente necesario que los docentes, los directivos y las escuelas, como unidades, como organizaciones, reciban apoyo y acompañamiento. Pero debe acotarse que esas acciones de desarrollo profesional docente son efectivas en la medida que involucran acciones de aprendizaje colaborativo situadas en las necesidades y las problemáticas cotidianas de las escuelas.

Si se quiere avanzar hacia prácticas más inclusivas, se debe trabajar con el conjunto de la escuela. Y hay un desafío para las universidades, porque esto implica acercar,

articular y vincular de manera mucho más fuerte la academia, la universidad o los centros de educación superior con las escuelas. En general, existe una distancia, una especie de divorcio con la academia. Se debe aprender que la vinculación con el medio y las escuelas, para efectos de la inclusión, es radicalmente importante. Esto marca la diferencia y supone apoyo sostenido en el tiempo.

Por lo anterior, no cabe duda que Mejoredu está pensado desde esta lógica de la mejora sostenida, continua, pero también desde los centros educativos. Entonces, es necesario recoger las prácticas existentes, compartirlas y socializar la colaboración entre escuelas, así como las redes entre escuelas. Ahí está una muy importante fuente de recursos, conocimientos y *expertise*.

Por tanto, si queremos realmente avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas, hay que ser muy estratégicos en la movilización de nuestros recursos. Muchas veces tenemos recursos subutilizados en las escuelas, el sistema y las propias universidades.

Es necesario fortalecer los lazos y las alianzas entre las escuelas y las universidades.

Eliseo Guajardo

Al retomar la idea sobre que a veces las escuelas no saben que ya saben es bueno abundar sobre lo que saben los alumnos con discapacidad de aquellos sin discapacidad.

Saben más los primeros que los segundos. Esto está documentado desde el siglo pasado, cuando Vygotsky hizo sus estudios y señaló que los niños ciegos sabían más que los niños que sí pueden ver.

Esa información permite compensar y convivir a los niños con discapacidad, ya que tienen una compensación de carácter psicológico, no fisiológico. Al decir “es que está ciego y oye mejor” o “está sordo y ve mejor” pretendemos demeritar los sentidos, pero esa compensación y esa forma de reconocerse y convivir es más elevada, se ubica en la parte de la inteligencia y los procesos psicológicos superiores.

Vygotsky también documentó que el niño que nace ciego piensa que todos los demás están ciegos, hasta que se da cuenta de que no es así. Tras este descubrimiento, entra en una etapa de gran motivación e interés por conocer cómo es el mundo. Pero si ese niño está con otros niños también ciegos, confirma su hipótesis falsa.

Con este referente, se debe observar esa convivencia para analizar cómo esos procesos de compensación ayudan a los alumnos sin discapacidad. Es claro que, a diferencia de las generaciones actuales, los estudiantes que han convivido con jóvenes con discapacidad

tienen más sensibilidad, más empatía y se pueden orientar mejor en su trato las personas con discapacidad. Esa parte es fundamental.

A veces, con el temor de que los alumnos con discapacidad no hayan aprendido se evalúa y sobre evalúa. Es parecido a lo que les sucede a las mujeres cuando ocupan un espacio, las observan para medir su capacidad.

En la universidad existen algunos intérpretes en lengua de señas que aprendieron este lenguaje porque tuvieron un compañero en la escuela que era sordo y usuario de la lengua de señas; en el ánimo de conocerse, compartir y ser compañeros, aprendieron una lengua más, la de señas.

Ante la falta de formación de intérpretes –necesarios ahora en las aulas de educación superior–, hemos visto que muchos provienen de esa convivencia con jóvenes con discapacidad. Al reconocer esa empatía y, a su vez, tener en cuenta que poblaciones como las originarias, no se sienten cómodas al ser clasificadas en la inclusión, ya que significa apoyarles y tener algunas condiciones o consideraciones especiales con ellas.

Estas poblaciones no se identifican, porque lo que piden no es un apoyo en especial, sino el reconocimiento de quiénes son y su cultura y que puedan convivir en igualdad; ese reconocimiento es parte del respeto y la empatía. Hay que verlo en muchos otros elementos de orden social. Por ejemplo las poblaciones de Chiapas tienen en algunas regiones una pedagogía de la que hay mucho que aprender. Se ha visto cómo trabajan en círculos al aire libre, con diferentes edades y grados, mediante planteamientos que la colectividad resuelve. Es una pedagogía diferente a la del salón de clase y la forma más uniforme de las zonas urbanas. Además de aprender de esa pedagogía, hay que respetar que están resolviendo desde su propio contexto algunos de los grandes problemas de la educación.

Se tiene que trabajar más en la situación de las poblaciones excluidas, sus soluciones y un mejor conocimiento para ver cómo ser compatibles. Es fundamental conocer más de las diversas pedagogías para entender que de la que se echa mano es una más. Hay que tomarle la palabra a quienes plantean que hay que hacer un diseño curricular analítico que considere el contexto y decidir desde la escuela.

Hay que aprovechar lo que se sabe en la escuela y hacer lo necesario a nivel de escuela. Es una dificultad muy grande, pero también es una gran oportunidad. Incluso, se pueden trabajar diferentes perfiles profesionales, como los que corresponden a la educación regular y la especial, para que juntos codiseñen, tomando en cuenta la población que tienen, y formalizar esos reconocimientos y procesos. Aquí hay una oportunidad muy grande, que puede ser caótica en algún momento, pero que tiene su parte positiva. Es un gran reto y una gran oportunidad para trabajar la inclusión.

Sylvia Ortega Salazar

Las trayectorias largas que se ha tenido el privilegio de recorrer son compromiso, que es político y ético; sostener este compromiso sí da fruto y es un legado vital para las siguientes generaciones de educadores y educadoras.

Retomar la idea del dolor social como vertebrador del compromiso, la búsqueda de nuevas prácticas y, sobre todo, las políticas urgentes. Además, si bien no ha sido un tema principal, vale la pena mencionar el cambio demográfico. Las poblaciones envejecen. Estos niños, niñas, jóvenes y jóvenes adultos excluidos en altísimas proporciones y afectados de manera profunda requieren una respuesta rápida, eficaz y con la movilización de los recursos disponibles.

Es impresionante darse cuenta de lo que sí funciona y la proporción que hay que desterrar, porque, aunque se escuche bien, la verdad es que no ancla en las comunidades escolares y, sobre todo, entre las y los docentes. Las buenas ideas, como mandar instrucciones y apoyos por escrito, y requerir información de regreso no ayuda. Es un reto para la academia, la investigación y la comunicación.

Cada vez es mayor la necesidad de repensar cómo nos estamos comunicando. Se debe encontrar la forma de solidarizar y ser empáticos y empáticas con las personas que están en la primera línea: las y los docentes, los padres de familia, las comunidades y compañeros y compañeras en Chiapas, en Oaxaca, en los contextos relevantes.

Se tiene una dimensión del reto inmediato y de mediano plazo. Por eso, sin atajos, esto es un proceso de mejora continua, pero tiene que ser sostenible, anclar y dar lugar a la escuela como espacio de reparación, consuelo y esperanza.

Eliseo Guajardo

Es importante insistir en algo relacionado con este enfoque de saber más de lo que se cree, por ejemplo, la lectura fácil elegida para niños y jóvenes con discapacidad intelectual, con autismo, sirve para más condiciones; funciona para los jóvenes que son usuarios de lengua de señas y el español les significa una segunda lengua. Además, es útil para las condiciones de ciertas dislexias que tienen dificultades de comprensión lectora, y que en educación superior casi todos tienen esas necesidades.

Por ello, al hablar de los recursos, no se debe esquematizar que son uno a uno para algunas discapacidades. En realidad, se puede decir que muchos recursos sirven

para todos, para múltiples discapacidades y para diversas condiciones. Finalmente, el ejemplo de la lectura fácil al decir que también es pertinente para las poblaciones originarias que tienen al español como segunda lengua.

Asimismo, los recursos tienen mayor utilidad de la considerada inicialmente y esto nos invita a repensar la vieja concepción de las necesidades educativas especiales, estructurada desde los recursos y no desde las clasificaciones diagnósticas.

Hay que ver desde los recursos que hacen falta y darles la dinámica correspondiente. Eso es más útil que considerar las clasificaciones, diagnósticos y etiquetas excluyentes. Todo lo que ahora se tiene es más amplio que la discapacidad, por ejemplo, los grupos originarios, las poblaciones de pobreza extrema, los migrantes, etcétera.

Los recursos rebasan su diseño original y hasta alejan de algunas clasificaciones que son peyorativas o excluyentes en la práctica cotidiana. Valga mencionar los formatos de accesibilidad que son para más población, incluyendo la que no tiene discapacidad, porque pueden generar un proceso más dinámico, incluyente, y una didáctica que está a la mano de los maestros.

Cynthia Duk

Se ha señalado algo muy importante y tiene que ver con escuchar a los estudiantes. Nosotros hemos empezado a recabar las voces de los estudiantes, más que escuchar. Es necesario hacer la distinción, porque escuchar las voces o la opinión de los estudiantes da la sensación de una actitud más pasiva, a diferencia de disponerse a escuchar. Eso es diferente a una escucha activa, sobre todo, respecto de la empatía y la reciprocidad; recabar o recoger las voces es distinto.

Se tiene un recurso maravilloso, pero poco explorado o abordado con la intención de conocer qué opinan los estudiantes de las clases y sus experiencias cotidianas de aprendizaje.

Además, hay trabajos muy interesantes en los últimos diez años por parte de equipos académicos que incorporan a los estudiantes incluso como coinvestigadores en acción colaborativa basada en estudios de clase, trabajo que se ha venido haciendo con buenos resultados. Donde una de las cosas más importantes que han recabado en algunas investigaciones es que los profesores quizá han valorado más las opiniones de sus estudiantes. Esto, en la medida que les han dado la posibilidad de opinar y participar incluso durante los procesos de planificación de las actividades y de las clases en los procesos de evaluación. Es decir, en una actitud mucho más proactiva, implicados

en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y con un rol de retroalimentación hacia la docencia y sus profesores.

Es decir, no son necesarias grandes investigaciones o estudios para saber qué impacto tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Basta con preguntarles en un clima de confianza que les permita opinar con sinceridad, con honestidad, en favor de la mejora de la calidad para esa comunidad de aprendizaje que es el aula.

Carina Kaplan

A partir de este ejercicio de reflexión conjunta, es interesante cerrar esta instancia pensando el papel de los estudiantes, que son quienes le dan sentido a la inclusión. Todo tiene que ver con los destinatarios principales de la escuela, estos niños y jóvenes están tan desprotegidos.

El papel significativo que tenemos los adultos, en cómo generar procesos de identificación para que se pueda educar en la sensibilidad por el otro, para que la felicidad individual se convierta en una felicidad colectiva; cómo hacer que en la escuela todos tengan una sensación o una situación de bienestar, y cómo generar una cultura institucional afectiva e inclusiva en la que el maestro o la maestra logre interrumpir formas de exclusión.

En las investigaciones se ha escuchado o tomado testimonio a las y los estudiantes, de lo que se denomina *narrativas del dolor social*, es decir, cómo viven la escuela, cómo se sienten mal por momentos en la experiencia escolar, cómo ese mal sentimiento configura otro de inferioridad. Para que la escuela sea reparadora, tiene que identificar las dinámicas que generan daños simbólicos o daño social.

Cuando un estudiante dice “no quiero ser indígena porque me denigran”, “no quiero ser negro, porque el color de piel implica discriminación”, “no quiero ser lo que soy”, debemos ayudar a los maestros a educar esa mirada, para que ellos, a su vez, puedan trabajar con sus estudiantes en estos procesos de valía social, reivindicando a cada quien desde su origen y sus sentimientos.

Además, es necesario romper un poco esta idea de que solamente somos seres pensantes, para asumir que también somos *sentipensantes*, que todos estos procesos de discriminación, de exclusión, nos pasan por el cuerpo, nos configuran identitaria y subjetivamente. La interrogante es cómo lograr que la escuela sea una institución que promueva amarres o soportes simbólicos subjetivos, donde cada subjetividad sea reconocida y respetada.

Por eso, la lucha es por el reconocimiento y la esperanza en cada maestro y maestra que en su aula interrumpe esos procesos de microrracismo, de microdiscriminación, y dice: “En mi aula nos tratamos distinto. Aquí, en la escuela, vamos a tener un trato que nos permita generar cultura de reciprocidad”.

Así, quizás la escuela es la que educa a la sociedad, porque es en ella donde se aprenden otras formas de trato, donde se interrumpen esas formas de violencia estructural que atraviesan las formas de convivencia.

La escuela resiste, la escuela interrumpe y, entonces, la escuela es un territorio de esperanza.

Sylvia Ortega Salazar

Un espléndido cierre pensando en un sujeto, en lo que nos importa: los niños, las niñas, los jóvenes, los adultos, nuestra convivencia, nuestra esperanza de futuro inmediato.

○ Mesa 2

Los desafíos de la educación inclusiva en la región

Gabriela Czarny

Integrante del Comité Editorial de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

En nombre de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), les damos la más cordial bienvenida a la segunda mesa del ciclo “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”. En esta ocasión abordará el tema de los desafíos de la educación inclusiva en la región de América Latina.

Para ello, nos acompañan el doctor Aldo Ocampo, desde Chile; el doctor Emilio Tenti, desde Argentina, y el doctor Juan Bello, desde México.

Les invitamos a ver el video *Espacios sin barreras*, producido por Mejoredu, que puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=UEykGUS_jgI>.

Las siguientes preguntas orientan las participaciones de nuestros ponentes: ¿cuáles consideran que son los principales desafíos de los sistemas educativos en la región en materia de educación inclusiva?, ¿cuáles son las perspectivas emergentes o críticas de la educación inclusiva para atender a poblaciones históricamente desfavorecidas? y ¿cuál sería el papel que deberían tener las instituciones en la definición de las políticas educativas en la región para avanzar hacia la perspectiva crítica de una educación inclusiva?

El doctor Aldo Ocampo es teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Ha orientado su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa,

la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación.

Es director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile. Se formó como profesor de Educación General Básica. Es licenciado en Educación, doctor en Ciencias de la Educación y cuenta con estudios de posgrado en Psicopedagogía e Inclusión, Política Educativa y Atención a Personas con Discapacidad. Es autor de una gran cantidad de publicaciones y libros. Actualmente, es profesor en distintas universidades y centros de investigación en Perú, México, Ecuador y Chile.

Aldo Ocampo González

Para iniciar, quisiera señalar algunas cuestiones que me parecen importantes en materia de educación inclusiva y establecer dos premisas fundamentales.

La primera es que cuando se habla de educación inclusiva no hacemos referencia a educación especial. A pesar de que esta afirmación gane cada vez más eco en el debate académico, no es tan evidente en el sistema educativo, la literatura especializada o las políticas públicas.

Cuando hablamos de educación inclusiva se ponen en juego muchas más cuestiones que la pregunta por la discapacidad, por las necesidades educativas especiales o por el interés de denunciar múltiples clases de desigualdad.

En este sentido, es importante entender a la educación inclusiva como un complejo proyecto político, como algo que desafía la estructura del mundo, no una cuestión partidista. Justamente, el momento que hoy vivimos es un momento poscrítico. En este sentido, el interés por el antirracismo, por el feminismo, por la interseccionalidad y por la diferencia es lo que funda el momento poscrítico en las ciencias de la educación. Ahí nacen las raíces epistemológicas, teóricas de la educación inclusiva.

Una de las paradojas más importantes que observo habitualmente en los discursos en torno al sintagma *educación inclusiva* es una especie de individualismo que toma la multiplicidad como punto de arranque, y que, a su vez, es incapaz de resolver los problemas más apremiantes de un mundo plural.

El esquema de funcionalidad que traza tal argumento es presa de un contingente interés que agrupa a diversas identidades y, en nombre del individualismo, las reprime, ahora, bajo un interés críticamente democrático. Es necesario crear un sistema de oposición a la generalidad de las diferencias, que son el impedimento más relevante mediante el cual la herencia del esencialismo sigue vigente.

Me he dedicado mucho tiempo a estudiar epistemológicamente la educación inclusiva para tratar de entender qué es en su identidad, en su naturaleza, por fuera y más allá de la educación especial. Mi interés se inscribe en explorar las configuraciones que experimenta el conocimiento de la educación inclusiva; especialmente, en caracterizar sus condiciones de producción.

El problema que sigue presente es que la educación inclusiva es un género desconocido para aquellos que hacemos pedagogía –y para muchos campos del conocimiento–, a pesar de que afecta mediante las tradiciones de pensamiento con las que habitualmente comprendemos la diversidad del fenómeno educativo.

Nos enfrentamos a un problema imaginativo, de orden catacrético. ¿Qué quiere decir esto? Que se conectan muchos problemas que no son tan evidentes dentro de la educación. Por esta razón, al significar tal morfología en términos de un grupo, de un cuerpo de fenómenos que sólo pueden ser comprendidos a través de lo que yo llamo un metalogo: cosas que están formándose por múltiples capas, pero están profundamente conectadas.

La educación inclusiva que más conocemos y practicamos es el resultado de un complejo proceso de edipización o castración de su propia identidad científica por un error persistente en la de los profesores, y en particular, de las políticas públicas y de investigación, que toman u homologan la inclusión como una nueva forma de educación especial, repositionando sus formas condicionales, lexicales, lingüísticas y, sobre todo, pragmáticas.

Se debe aclarar que la educación especial no es el centro de todos los males de la educación inclusiva, como aparece en muchas partes de la literatura especializada. En realidad, estamos en presencia de la inmovilización de su verdadera voz, de su rostro, de su identidad, al imponer el modelo didáctico y epistémico de educación especial. Ése es un argumento.

A su vez, la vacancia imperceptible de la pregunta acerca de la naturaleza de la inclusión y de la ausencia su conocimiento ha jugado un papel crucial para condenar a la educación especial como responsable de todos los males.

Este problema puede ser diferenciado al menos en tres dimensiones.

La *primera* se reduce a la dictadura de los significantes de lo especial para construir lo inclusivo, tomar el corazón de lo especial e implantarlo en los discursos de inclusión. Ahí es donde la formación de los profesores ha proliferado con mayor fuerza.

Así, éste es su principal fracaso cognitivo o error en la construcción de su conocimiento. La dictadura de los significantes de lo especial funda material, semiótica y semánticamente lo que conocemos como imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial para justificar la dimensión teórica de lo inclusivo.

Esta empresa opera por medio de una mimesis y de una mascarada, cuyas condiciones de producción se rigen sobre una metáfora que he propuesto llamar *engañador engañado*. Esto es, un saber que nace engañado y al utilizarse con preminencia produce diversas formas de engaño.

Tal forma de engaño produce un marco de comprensión que construye sus entendimientos sin referencia objetiva sobre sí mismo. La educación especial se erige, de este modo, como una estructura de conocimiento dominante. No es posible identificar un efecto de diferenciación o de interreferenciación entre ambos modelos. Por tanto, lo que tenemos es, intencionalmente, un sistema de represión intelectual, teórica y metodológica.

La *segunda dimensión* informa de la presencia de un vacío teórico que es rellenado estratégicamente para mantener oprimido el acceso a la verdadera identidad de lo inclusivo. Y aquí sería importante decir que el calificativo *inclusivo* es intrínseco al propio acto educativo.

Es decir, en esta idea de armar una cadena de palabras donde hablemos de educación inclusiva, el calificativo *inclusivo* lo único que hace es recuperar atributos que son inherentes al propio acto pedagógico. En este punto, la reflexión sería desde la estructura del sistema educativo, las políticas públicas y, en particular, de la investigación: ¿qué ha pasado que este sustrato se ha perdido?

Hablar de educación inclusiva es hablar a secas de educación. Por tanto, refiero de esta forma a la interrogante acerca de su naturaleza. Todo ello permite reconocer que estamos en presencia de dos cosas diametralmente diferentes.

La tarea que enfrentamos consiste en reorganizar estratégicamente los hábitos de pensamiento o las formas en cómo nos aproximamos, entendemos y leemos esta idea de inclusión.

Por lo demás, la inclusión es un fenómeno de carácter estructural, relacional, que afecta a todos los campos del conocimiento –eso es lo que podemos ver empíricamente–, pero la educación inclusiva viene a ser el campo de estudio que se va a instalar en la pedagogía. Eso también implica ciertas tensiones, como la de que reorienta y reestructura el campo de la pedagogía en su conjunto.

La *tercera dimensión* establece que, de acuerdo con la naturaleza de este campo, no es posible hablar de un objeto en los términos en que lo conocemos. Prefiero hablar de una red objetual, de una malla en la cual hay múltiples fenómenos que están dialogando y en la que, de alguna manera, este objeto ha sido involuntariamente perdido.

El significante de objeto perdido refiere a una red ausente de sentidos que imposibilita la capacidad de colocarlo en un marco de pensamiento más amplio. Cuando la educación inclusiva sólo se centra en la representación de la discapacidad o las necesidades

educativas especiales, tiende a reproducir un saber normativo al abordar la diferencia. Entender la diferencia en, desde y a través del esencialismo –que es lo que no hemos sabido superar–, es establecer una línea de continuidad con ese pasado que no ha sabido resolver o materializar condiciones realistas de justicia para todos los estudiantes.

En este sentido, la inclusión no es sinónimo de tener niños matriculados en el sistema educativo, sino un acto profundo de aproximarnos a la profundidad, a la inmensidad de las estructuras de escolarización, e identificar cómo dichas estructuras producen grupos que son arrastrados hacia las fronteras del derecho en la educación.

Cuando los significantes de la educación inclusiva son cooptados por la educación especial, se enturbia esta comprensión. Sin duda la razón conocida carece de referencia objetiva sobre sí misma. Entonces, estamos en presencia de una razón farisaica, promiscua, que no se entiende ni en lo teórico ni en lo práctico.

Gabriela Czarny

Seguimos en el diálogo para ampliar estas perspectivas tan interesantes, para no quedarnos en esto que todavía cargan los sistemas educativos: utilizar inclusión como sinónimo de educación especial. ¿Cómo salir de estas encrucijadas conceptuales?, ¿cómo empezar a mirar los sistemas educativos intrínsecamente vinculados a la idea de inclusión?

El doctor Emilio Tenti, desde Argentina. Emilio Tenti Fanfani es sociólogo. Nació en Italia y es argentino naturalizado. Vivió y trabajó en Colombia, México y Francia. Ha sido consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en su oficina regional en Buenos Aires.

Ha publicado libros y artículos entre los que se encuentran *Gobernabilidad en los Sistemas Educativos en América Latina*, *Educación Media Para Todos: Desafíos de la democratización del acceso*, *La Escuela Vacía*, y el más reciente publicado por Siglo XXI Editores de Argentina, *La Escuela Bajo Sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*.

Emilio Tenti Fanfani

En esta intervención, me interesa expresar algunas consideraciones sociológicas sobre cómo plantear la inclusión escolar. Quiero hacer, por lo menos, tres aclaraciones.

La primera es una paradoja. Quienes queremos una educación inclusiva –más allá del significado que tenemos que darle, que para mí es casi sinónimo de una buena educación, desde un punto de vista progresista– debemos tener en cuenta que nuestra sociedad es capitalista: lo inclusivo se contrapone a lo exclusivo. Desde el punto de vista de las clases dominantes, lo que vale es lo exclusivo, tanto en materia de bienes, como de servicios, objetos: un barrio exclusivo, un hotel exclusivo, un auto exclusivo.

Esto se asocia con lo extraordinario, lo distinguido, lo que te da prestigio, lo que vale, digamos. En cambio, lo inclusivo se asocia a lo común, lo que es de todos, lo que es ordinario, lo que es público.

Lo público, lo común, lo ordinario, vale menos que lo privado, lo que es exclusivo, lo que es para pocos.

Esto es visible, por ejemplo, en el mundo de la publicidad. Tomen cualquier revista de las que producen las compañías aéreas, dirigidas a un público de alto consumo. Verán que los productos que se ofrecen, tanto bienes como servicios, se valoran no por el hecho de ser inclusivos, sino por ser exclusivos, privilegiados, únicos, etcétera.

Por tanto, la inclusión es, en primer lugar, un objeto de lucha cultural y política.

La segunda aclaración, para cerrar un poco el campo de significado de las políticas de inclusión desde el punto de vista sociológico, es que puede haber inclusión escolar con segmentación, con desintegración.

¿Qué quiere decir con esto? Que hay que cuidar la inclusión con integración. La experiencia en América Latina indica que, como institución, la escuela, el sistema de educación básica, es una de las instituciones más inclusivas que existen. No hay sistema de prestación de bienes y servicios más inclusivo que la escuela. Pero, ¿cómo se realiza esta inclusión? Mediante la segmentación y la segregación.

Las escuelas donde van los ricos son distintas a aquellas donde van los pobres. Las escuelas donde van los campesinos son distintas a donde van los urbanos. Las escuelas privadas son distintas a las públicas. Esto significa que puede haber inclusión sin integración.

La inclusión debe ser con integración. Es decir, inclusión en una institución donde los diferentes interactúan, conviven y comparten espacios y experiencias. Esto sí que puede contribuir a la construcción de una sociedad más democrática.

Por ello, hay que romper los procesos de segregación escolar, que son una de las principales causas de las diferencias de aprendizaje para los chicos en América Latina. Inclusión sí, pero con integración.

La tercera es distinguir entre la inclusión en una institución del sistema escolar y la inclusión en la cultura y el conocimiento poderoso. Esto es lo que preocupa en este momento en América Latina.

Todos los chicos están incluidos en forma segmentada, segregada, pero estas instituciones no son capaces de incorporar a las nuevas generaciones a la cultura moderna, a la cultura poderosa, a lo que llamamos *conocimiento poderoso*. De manera tal que el derecho a la educación no debe ser entendido simplemente como el derecho a incorporarse a una institución.

El ingreso a una institución escolar es una condición necesaria, pero no suficiente para incorporar a las nuevas generaciones al conocimiento. Esto es lo más importante que tendríamos que apuntar en un momento en el que, efectivamente, en América Latina ha habido un proceso creciente de expansión de la escolarización, desde las edades más tempranas hasta toda la franja de la adolescencia.

Dentro de pocos años, todos los adolescentes argentinos van a estar escolarizados y todos los adolescentes latinoamericanos van a tener su diploma de bachillerato, pero dudo que todos los chicos hayan logrado incorporar conocimientos poderosos, como las capacidades expresivas en el sentido más amplio, que incluye lo oral, escrito, estético, artístico, musical, corporal, etcétera. Además de las capacidades de cálculo, que son el segundo conjunto de capacidades poderosas y una condición de acceso al resto de los conocimientos poderosos de las ciencias naturales, las ciencias sociales, etcétera.

Esto es lo que hay que perseguir como objetivo. Por lo menos, las fuerzas y gobiernos progresistas o de centro izquierda que hay en América Latina deben proponerse como objetivo la inclusión de las nuevas generaciones al conocimiento; no simplemente a las instituciones.

Hay que reconocer que es fácil incluir a las nuevas generaciones en las instituciones del sistema escolar. Lo difícil es incorporarlas al conocimiento poderoso. Para esto se requiere otro tipo de recursos, es mucho más costoso, lleva mucho más tiempo, porque es lo que realmente vale.

No hay que olvidar que en el mundo actual el conocimiento y la cultura se han convertido en un capital, es decir, en una riqueza que produce riqueza. Eso los hace muy importantes, junto con las otras riquezas, con los otros capitales, como el económico, el de propiedades, el de ingresos, el tecnológico, el político, el social, el simbólico, el reconocimiento, etcétera. Es más, diríamos que el capital cultural se convierte hoy en una condición de reproducción del capital económico, la propiedad y los ingresos.

En esta etapa del desarrollo del capitalismo en la que el conocimiento complejo se convierte en un capital, la escuela es la única institución que puede garantizar la inclusión

de las nuevas generaciones. Es una institución especializada, con un lugar especializado, un tiempo especializado y unos recursos especializados –los docentes– que facilitan que los chicos y las chicas se puedan apropiar de este precioso capital.

Este capital es central. No es el único, pero tiene una centralidad que no tenían otras etapas del capitalismo para definir la posición que los chicos y las chicas y los grupos sociales tienen en la estructura social.

Entonces, lo que debemos perseguir como objetivo –para no perdernos en el bosque de contenidos–, es el acceso de las nuevas generaciones al conocimiento como una estrategia fundamental para que la escuela pueda contribuir –no digo resolver– al achicamiento de las grandes diferencias que existen en nuestras sociedades en materia de apropiación de capital cultural.

Gabriela Czarny

El tema de la inclusión en la escuela como institución especializada sobre saberes especializados, con tiempos especializados. Entendiendo la inclusión no tanto como la presencia de los niños, las niñas y los jóvenes en la escuela, sino como esa inclusión denominada *un conocimiento poderoso*. El conocimiento del mundo en el que tenemos que vivir y lidiar todas y todos.

El doctor Juan Bello de la Ciudad de México. Es doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 2009, es integrante del Sistema Nacional de Investigadores en México.

Es tutor del doctorado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón y profesor e investigador del doctorado en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, donde también es tutor en el posgrado.

Es autor del libro *Rimanakuy y Temachtiani. Diálogo entre los Pueblos Indígenas, su Historia y sus Maestros*. Coautor también, junto con Liliana Durán, del volumen *Desafíos de la Educación Inclusiva: Rupturas y Resistencias*.

Juan Bello Domínguez

Es importante iniciar reconociendo la perspectiva de que la educación se ha conformado con una gama de apellidos: la educación especial, la educación inclusiva, la educación indígena, la educación para la paz. Esta fragmentación nos hace ver de manera

diversa y dispersa el concepto mismo de educación. Aquí, debemos tener muy claro que la proyección de la educación tiene que ser como lo plantea Miguel Ángel Santos Guerra: “si la educación no es especial, entonces no es educación; si la educación no tiene calidad, entonces no es educación”.

¿Qué orientamos?, ¿qué establecemos? Primer desafío: empezar a eliminar esta gama de adjetivos. Lo vamos a ver en un ámbito en el que hemos establecido una investigación de muchos años sobre este marco de la educación inclusiva. Dicho análisis aborda aspectos de carácter epistémico, metodológico y ontológico.

Aquí, resulta muy importante preguntarse cómo se ha abordado desde la política pública y la política educativa, donde también se manifiestan múltiples expresiones. Por ejemplo, hoy se habla de justicia social, de justicia retributiva, eliminando el concepto mismo de justicia, eliminando el concepto mismo de igualdad.

En este sentido, tendríamos que empezar a mirar la sociedad de manera diferente. No es la sociedad estática, homogénea. Es un mundo que cada vez se unifica más, pero, a la vez, se divide. Hay que ver cómo se parcela y se encuentra, a la vez, entre la homogenización, la diversificación, la emancipación y la diversidad. Un movimiento, un desencuentro de identidades locales, colectivas, que implica que estamos orientando una sociedad compleja, una sociedad en contradicción permanente, en tensión permanente.

¿Qué implica? Sembrar, cultivar, cosechar imaginarios, sentidos e identidades locales regionales, nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas. Éste es el marco de nuestra sociedad. Por ello, tenemos que establecer una proyección de cambio en el planteamiento de la política pública y educativa.

Aquí, recupero a Alain Touraine, quien refiere: “el desarrollo ha manifestado una ofensiva de opulencia y derroche contrastando con la pobreza y la escasez”. ¿Qué implica esto? Pobreza, miseria y marginación.

La historia nos ha mostrado que las múltiples formas promovidas y proyectadas dentro de las políticas públicas no han dado resultado, porque se utiliza esta gama de expresiones que dan cuenta de una forma de atender la diversidad. Ahí me voy a centrar, en la política pública en torno a lo que es la educación inclusiva.

En cuanto a los modelos de atención a la diversidad, me di a la tarea de hacer un recuento histórico de cómo la proyección de las políticas públicas se manifestaba incluso en el último cuarto del siglo xx. En ese momento hablábamos del principio de periferia –centro y periferia–. Dicho concepto, emanado de autores como Theotonio Dos Santos, Vania Bambirra y el mismo Henrique Cardoso, daba cuenta de este proceso. Finalmente, la periferia era parte de esta totalidad. Siguió la conformación del centro y el margen, la marginación. La marginación seguía siendo parte de este todo.

Después, a lo largo de los últimos cuarenta años se expandió otro concepto, el de *exclusión*. Es aquí donde lo abordo.

Desde esta perspectiva, hoy tenemos que abordar el concepto inclusión *versus* exclusión. Eso me lleva a recuperar las políticas públicas emanadas desde finales del siglo XX, cuando empezaron con políticas de asimilación.

Debemos preguntarnos: ¿cómo y cuándo surge el concepto de exclusión?, ¿por qué la exclusión?, ¿quién excluyó? Ya no es periferia, ya no es margen, hoy es exclusión. En este terreno, la inclusión toma una posición dentro de la política pública de buenas voluntades, de un estado paternalista que promueve –que proyecta– esa forma de incidir en aquellos que pueden ser incluidos.

Vamos con la política de asimilación e integración. Estoy hablando de cuarenta años de políticas como la de reconocimiento. En 1990, en el 2000, las políticas de inclusión y de reconocimiento se gestan en toda América Latina. Por ejemplo, se empieza a reconocer a los pueblos indígenas desde el marco constitucional. Tendríamos que visualizar cómo se desarrolla ese momento al focalizarlos y compensarlos para plantear la equidad como la igualdad de oportunidades. Otra vez la igualdad con ese apellido, *las oportunidades*. Llegamos al marco de una política inclusiva.

Debemos establecer, primero, que el concepto de exclusión implica definir una frontera, una frontera interior que determina el adentro y el afuera. ¿Quién lo plantea?, ¿cómo se plantea? Se plantea desde la política pública, desde la política educativa, al identificar quiénes son excluidos.

Boaventura de Sousa Santos nos habla de esta orientación, de la exclusión que al ser atacada genera una sensibilidad, dicen las políticas públicas. Y todo gira en torno a la buena voluntad de la inclusión. Es necesario identificar cómo esta exclusión se desprocesa sin relaciones y sin vínculos.

¿Qué implica esto? Es una inclusión ficticia, porque nos lleva a una exclusión privada, cuya única causa y origen, cito puntualmente, son los pobres, los excluidos. Pero hay algo muy importante: desde las políticas focalizadoras compensatorias e inclusivas empieza a pretender entenderse lo que representa la pobreza, pero no la desigualdad.

La desigualdad no sólo existe en el marco económico, también se da en el marco del principio cultural, del principio social, del principio político. Ahí es donde deberían incidir la escuela y la educación. Si seguimos hablando de la inclusión, tendríamos que visualizar cómo se conforma que la inclusión es un proceso de buena voluntad. La exclusión y el silencio –dicen algunos–. El problema más grave es que nos hemos acostumbrado a ese término. Hoy aspiramos, en términos de buenas voluntades, a la inclusión.

Debemos poner nuestra atención en los modelos de atención a la diversidad, porque un modelo de atención nos lleva, fundamentalmente, a gestar políticas sesgadas. Históricamente –ya lo decían el doctor Aldo y el doctor Emilio–, estas políticas daban cuenta de dicha proyección, en función de legitimar lo ilegítimo, y encontrar que la desigualdad sigue siendo parte.

Empieza entonces una gran confusión de dos elementos para poder trazar lo que se incluye y lo que está afuera. Ahí Boaventura nos habla de fronteras porosas para identificar quién tiene la capacidad de incorporarse. Empiezan a proliferar las políticas asistencialistas que incluyen el dinero, la economía para solventar alimento, vestido, becas, etcétera.

Es una orientación y un desafío ir hacia la política pública, hacia la política educativa, y cuestionar los conceptos y los términos. Finalizo planteando que Carlos Skliar y Pablo Gentili han dado cuenta de que estos son conceptos blandos, eufemismos.

Gabriela Czarny

Para hablar de inclusión, están conceptos como justicia social, justicia distributiva, emancipación y reconocimiento de identidades étnicas, individuales, colectivas, religiosas.

Además, ya no estamos hablando solamente de personas con algún tipo de necesidad educativa especial, sino de todas y todos en el sistema educativo. Es el gran desafío del papel de la escuela.

Haremos nuestra segunda ronda de intervenciones para avanzar en este tema y pensar desde qué perspectivas emergentes o críticas podemos trabajar el tema de la inclusión, en estas concepciones que nuestros participantes han puesto sobre la mesa.

Seguiremos dialogando para establecer desde qué perspectivas tendríamos que empezar a trabajar este tema de la inclusión y qué papel tienen las instituciones y las políticas.

Aldo Ocampo González

Creo que, en general, lo que tenemos en los sistemas educativos, bajo mi posición teórica y política, no es más que un sistema de asimilación inclusiva.

No tenemos procesos reales de inclusión de los sistemas educativos, ni vemos que se hayan organizado estructural, relacional, institucional o curricularmente para responder

a estos desafíos. Aquí hay un paso previo que es importante, por lo menos en mi trabajo académico. Tiene que ver con la forma en la que nos aproximamos o interactuamos con este campo de debate.

El problema tiene que ver con que siempre estamos anclados desde lo que se llama el régimen especial céntrico o normocéntrico de la diferencia, que es entender las diferencias en negativo y reconocer que hay unos grupos de la sociedad que son los excluidos de la modernidad.

La identidad sexual en la normativa, los grupos indígenas, las mujeres, las personas en situación de discapacidad y los estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje, serían quienes tienen que ser incluidos en el sistema educativo. Pero el problema es que la gramática escolar, el lenguaje y las conciencias pedagógicas terminan funcionando como de costumbre.

En este sentido, es muy importante decir que lo que tenemos es un sistema de inclusión a lo mismo, con un cambio retórico, pero no sintáctico. Es decir, no cambia el orden de los significados. En esa idea, podemos darnos cuenta de que en las estructuras escolares hay muy poca claridad desde la investigación teórica y empírica para decirnos cómo funcionan las estructuras del sistema educativo.

En general, siempre hacemos una lectura al revés. Partimos de pensar que la escuela va a cambiar el mundo, y esa metáfora funciona hasta cierto punto. Pero qué hacemos con las reglas institucionales de la sociedad, que son las que producen ciertas poblaciones en riesgo. Hay que decir que ese riesgo, ese calificativo, no es exclusivo de los grupos sobrerrepresentados como los diferentes; es transversal a todos los grupos de la sociedad. Ahí se pone de manifiesto la fragilidad con la cual hoy estamos siendo atravesados los seres humanos.

Desde ese punto de vista, estas reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad –que son las que definen la estructura cultural, política y económica– tienen un correlato directo en los engranajes del sistema educativo.

Entonces, nosotros tenemos que hacer el trabajo al revés. Para poder evitar que las formas opresivas –que son freno en el autodesarrollo de ciertos grupos–, las desigualdades, las violencias y las discriminaciones silenciadas puedan seguir calando hondo en el sistema educativo.

También, creo que el tema es entender cómo estas patologías sociales crónicas, que son endémicas al mundo que conocemos y que se autorregeneran, tienen la lógica de los virus, se reinventan. Por eso es tan difícil deslindarlas de la estructura social. Va a ser interesante hacerse esa pregunta.

Me parece que lo que tenemos como estructuras de asimilación inclusiva es nada más una cuestión incorporacionista de ciertos grupos, con ciertos cambios significativos, pero no globales, en el sistema escolar. Las desigualdades siguen estando, no desaparecen. Ahí tenemos dos lecturas de una inclusión diferencial a través de las desigualdades.

Veo que hay otros problemas que empiezan a estar de manifiesto. Primero, creo que, en general, se confunden mucho los discursos críticos. En mi trabajo teórico, a las raíces de donde va surgiendo la inclusión, le llamo *enredo genealógico de dispersión*, porque es un saber que está flotante por múltiples latitudes del conocimiento.

Esto de enredo genealógico son las raíces que de alguna manera están enredadas y vienen desde los estudios del *Black Power*, lo *Queer*, la interseccionalidad, la filosofía de la diferencia, la interculturalidad, la colonialidad, el feminismo, los estudios de la mujer, los estudios culturales, la sociología de la discapacidad, etcétera. Son múltiples las raíces que van modelizando este saber.

El problema es que ahí nos topamos con una pregunta para quienes disfrutamos de la epistemología: ¿es aplicacionismo o traducción? La respuesta es que es traducción. Es decir, cómo pongo en sintonía todos estos conocimientos para que entren en relación con la naturaleza del campo.

Estos discursos son muy riesgosos. De alguna manera, se ocupan estos discursos críticos para captar votantes, simpatizantes. A quienes nos dedicamos al pensamiento crítico de manera seria y académica, nos están haciendo un flaco favor.

En ese sentido, quisiera decir que la inclusión es un sistema de transformación total del sistema educativo, pero no es la transformación en el sentido institucional, como se piensa. Por eso, pensar revolucionariamente o producir un cambio de mentalidad revolucionario implica tomar distancia de cualquier clase de romanticismo.

El problema es que un mero cambio de mentalidad no es sinónimo de transformación. A pesar de que la educación inclusiva por sí sola pueda formar una teoría, sí puede fundar un programa político sin precedente.

Al respecto, quisiera tomar una cita de Gayatri Spivak: "Sin este revolucionario cambio de mentalidad, los programas revolucionarios caerán en el mismo lazo metafísico de la intención y de contextos idealizados y repetibles, pero que no tendrán ningún impacto en la realidad. Y seguirán con el puño de hierro de la represión y la exclusión".

Me parece que esto es significativo, porque bajo la inclusión se ponen en juego los futuros de la educación. Es momento de que pensemos de manera seria qué cuestiones estamos denunciando y superemos ciertas metáforas que a lo mejor ya han perdido un sentido *epocal* o una historicidad presente. Es decir, identificar cómo algo que se dijo hace cincuenta, treinta o diez años dialoga con las demandas del presente.

También quisiera manifestar algo que me parece importante para el estudio de las desigualdades. Las desigualdades –todos los *formatos del poder*– deben ser entendidas superando la metáfora del centro y la periferia, porque es una metáfora de carácter eurocentrada, que lo único que dice es que hay un centro y un margen en la sociedad. Pero las desigualdades son relacionales, dinámicas, se mueven, cruzan y afectan a los grupos de manera diferencial, tienen un carácter performativo. Es decir, se comportan de una manera y capturan a la gente de una manera completamente diferente de cómo puede pasar con otros grupos.

Entonces, también es importante darle la vuelta a la manera en la que nos aproximamos a las desigualdades, porque lo que se puede ver en Latinoamérica es más bien una sobrerrepresentación de las desigualdades, pero sin una intención política de atenderlas directamente en el sistema educativo.

Desde mi experiencia como profesor de primaria, puedo decir que una de las cosas que podemos hacer para reducir eso desde la escuela –tomando los principios de Soka– tiene que ver con preguntarnos, cuáles son las variables de desigualdad que son singulares al entorno donde se emplaza mi comunidad educativa y que, por lo tanto, pueden pasar desapercibidas en la propia enseñanza, la gestión del currículum y la selección de los contenidos culturales.

Recordemos que cada institución educativa tiene una ontología propia, una forma de existir, de construir los entendimientos de la realidad. Ello exige que la idea de derecho a la educación supere el “A” y lo reemplace por el “En”.

Esta cuestión no es retórica, es sintáctica, ¿en qué sentido? Que el “A” es el ingreso. Por ley, todas las personas tienen que estar en la escuela. El problema es lo que hacemos con la gente adentro. En aras de una inclusión ciega que dice “todos tienen que mezclarse, todos tienen que convivir”, se producen nuevas formas de desigualdad que debemos aprender a leer. Tenemos que ser responsables ética y políticamente con el tipo de decisiones que se justifican.

En los casos donde la escuela especial, por ejemplo, ha desaparecido del sistema educativo, se ven nuevas formas de exclusión para grupos que necesitan una atención prioritaria. El desafío no es eliminar a la educación especial, sino reconstruirla y actualizarla, porque es un campo que entró en la precarización, producto de todos estos debates poscríticos, y no tuvo esa intención.

También creo que en nosotros y en el sistema educativo se tiene que establecer una mirada del derecho desde la complejidad. Superar lo que Maurizio Lazzarato llama “los todos, *durgianos, marcianos, hegelianos*” –que es la idea de lo universal– y asumir una idea de complejidad. Es decir, cómo atiendo a las múltiples maneras del humano.

Se trata de recomponer la experiencia existencial de los grupos que también están chocando con las narrativas que la psicología, la historia, la cultura y los estudios culturales nos han mostrado. Creo que esas pueden ser algunas tensiones.

Para cerrar, quiero decir que las imágenes de pensamiento con las que asociamos la idea de inclusión están trivializando el propio sentido auténtico, la profundidad de lo que esto implica.

Es cosa de ir al internet y poner la palabra *inclusión*. Siempre sale una idea para táctica de diferencia, pero no una reinención, una reimaginación del mundo.

Gabriela Czarny

Seguimos complejizando el tema, pero abordándolo, por supuesto, para aprender y debatir.

El tema de las desigualdades, las múltiples desigualdades, los enfoques disciplinarios y los estudios conceptuales teóricos que, desde este marco de la interseccionalidad, hoy abordan el tema de lo que en grandes términos llamamos *inclusión* y *exclusión* o *inclusiones* y *exclusiones*. Allí tenemos un tema muy importante para seguir pensando.

Emilio Tenti Fanfani

Continuaré con una afirmación. Creo que uno de los principales problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas tiene que ver con los procesos de concentración de todas las formas de capital. Y los repito: capital económico, de ingresos, financiero, cultural, científico, tecnológico, militar, político y de reconocimiento. Incluso en situaciones de grandes dificultades, en los momentos de crisis económica o de pandemia, los ricos se vuelven más ricos. Estos capitales tienden a concentrarse.

La pregunta es la siguiente: ¿qué contribución pueden hacer nuestros sistemas escolares, en especial la educación básica?, ¿qué contribución puede hacer para achicar estas diferencias? Vamos a ser realistas. Nadie habla de construir una situación igualitaria. Me parece un despropósito, una utopía, que es muy bella, pero nos lleva a la parálisis. Mi pregunta es muy humilde. Voy a proponer tres grandes estrategias.

La primera la enuncié en mi intervención inicial. La escuela puede contribuir a desarrollar en forma más equitativa un capital que, repito, es central en las sociedades contemporáneas: el capital científico-tecnológico. La escuela es la única institución que

puede desarrollar en forma masiva a todos los miembros de una generación un conjunto básico de conocimientos que cada sociedad –de acuerdo con sus relaciones de fuerza y su grado de desarrollo– define como conocimientos básicos y fundamentales. A estos conocimientos les voy a llamar *conocimientos poderosos*. No es cualquier conocimiento.

La pregunta concreta es: ¿qué parte de la cultura es importante para la felicidad de las personas y para el desarrollo de la sociedad que sólo la escuela puede desarrollar o desarrollarla en mejores condiciones que otras instituciones sociales como la familia, las iglesias, las empresas, etcétera? Aquí hay dos grandes capitales. Uno tiene que ver con las competencias expresivas, que es algo mucho más amplio que lo que denominamos tradicionalmente como lecto-escritura. Se refiere a la capacidad de ponerle forma a nuestras ideas, pensamientos, deseos, intereses y fantasías de manera oral, escrita, a través de imágenes, mediante el cuerpo, etcétera. Esto me parece lo fundamental de la escuela, es un objetivo transversal. No es el objetivo de una serie de cursos. Tendría que ser el objetivo central y prioritario de la educación general básica obligatoria en nuestra sociedad. Unido, claro, al desarrollo del cálculo y del razonamiento lógico.

De acuerdo con los pedagogos, es prioritario el desarrollo de las competencias expresivas. Esto tiene que ver con la realización de tres grandes funciones que se esperan de la cultura y de la escuela: la formación de los ciudadanos; la formación de la capacidad reflexiva crítica para formar individuos autónomos, y el desarrollo de las capacidades productivas y creativas de las personas.

Aquí hay que acotar que las personas no son recursos humanos, como dicen los economistas; quienes están definiendo el sentido actual de la escuela en América Latina. No son ni los pedagogos, ni los filósofos, ni los sociólogos.

Para los economistas, la escuela es un gigantesco aparato de producción de fuerza de trabajo, de recursos humanos. Reducen la complejidad y la dignidad del ser humano a recursos para la economía. Esto es lamentable.

Creo que el desarrollo de lo que yo llamo *las competencias expresivas* sirve para pensar, para formar individuos reflexivos y críticos, porque pensamos con palabras. Mientras más equipamiento de palabras tengamos, mientras más capacidad lingüística tengamos, más capacidad tenemos de pensar, de reflexionar, de poner en relación cosas que aparecen en la realidad como sin relaciones.

El pensamiento crítico requiere de palabra. La palabra es poder. Esto es fundamental. La palabra también es importante para formar ciudadanos en las democracias activas y participativas. Ya no se trata de formar la identidad nacional, construir al mexicano, al argentino, a partir de una diversidad étnica, lingüística, cultural, sino que se trata de formar ciudadanos activos y participativos. Para esto, hay que pensar cómo participamos

en nuestras sociedades, en nuestras democracias. Las democracias que vivimos son fundamentalmente representativas. Tenemos que recurrir al mecanismo de la representación para participar en los grandes procesos de toma de decisión sobre las cuestiones relevantes que se presentan en esta sociedad.

La representación supone el lenguaje. Normalmente cuando un grupo de individuos tiene una serie de situaciones o problemas comunes y tiene que actuar con una sola persona, elige a un representante. Nos organizamos y elegimos a alguien que habla en nombre de nosotros. Y ese alguien, generalmente, tiene esta capacidad de ponerle palabras, de expresar lo que un conjunto de individuos siente, padece, aspira y desea.

Si la escuela fuera capaz de desarrollar estas competencias expresivas, se estarían ensanchando las bases de la democracia. Haríamos posible que mucha más gente pudiera actuar como representante o estuviera en mejores condiciones para poder controlar lo que sus representantes hacen y dicen.

Mi última aportación también tiene que ver con el tema de las capacidades creativas y productivas porque la mayoría de los trabajos modernos que se generan en nuestra sociedad latinoamericana tiene que ver con prestación de servicios, donde es fundamental la competencia comunicativa y lingüística.

Pensemos en los miles y miles de vendedores y vendedoras. ¿Qué es lo que debe tener un vendedor, un empleado de comercio? Básicamente, la capacidad de comprender los mensajes de los demás y las capacidades de persuadir, explicar y describir los productos o servicios que está ofreciendo. De modo que la competencia comunicativa es una competencia laboral de primer orden en nuestra sociedad.

Dicho esto, creo que la primera contribución de la escuela para construir sociedades menos desiguales es desarrollar a los individuos con estos dos capitales fundamentales, estos dos conocimientos poderosos, que son el lenguaje, en el sentido más amplio de la expresión, y el cálculo.

La segunda contribución que puede hacer la escuela es explicar el origen y la lógica de concentración del capital y combatir la ideología de las clases dominantes, de los que tienen, los que concentran los capitales. Hablar sobre de dónde viene el origen de estas sociedades extremadamente concentradas, de dónde viene la concentración de la propiedad de la tierra y la propiedad del capital. La escuela debería proveer a las nuevas generaciones de explicaciones racionales acerca del origen y los mecanismos de reproducción de las desigualdades. Así, veríamos que en el origen de estas concentraciones de capital hay conquista, violencia, guerra, expropiación, uso de recursos públicos para fines privados y control de los recursos del Estado a través de los mecanismos del crédito, las concentraciones, los privilegios monopólicos, las políticas impositivas, etcétera.

Todo este conocimiento que las ciencias económicas críticas y las ciencias sociales críticas han puesto a disposición de la sociedad tendría que formar parte del currículum escolar de la educación básica para romper con la mitología del origen de las concentraciones de riqueza.

La tercera explicación tiene que ver justamente con la minimización de todas estas desigualdades que conocemos, que los medios hegemónicos publican, porque casi todos los meses aparecen datos objetivos acerca de la concentración de capital. Los ricos se van volviendo más ricos, con nombre y apellido: los Bezos, los dueños de Google, los dueños de las grandes empresas cada vez son más ricos y no pasa nada, no sucede nada en la sociedad.

La pregunta es: ¿cómo puede la escuela contribuir a luchar contra la legitimación de la desigualdad para explicar estos mecanismos que hacen que esas desigualdades, por una especie de arte de magia, se conviertan en *desigualdades justas*, desigualdades que no suscitan ningún tipo de rebelión?

No se trata simplemente de que en la escuela se enseñe la indignación ante la concentración de capital, la pobreza, la exclusión y los males de este mundo. También hay que explicar cuáles son los mecanismos y, específicamente, los mecanismos escolares que contribuyen a producir y reproducir la ideología de la meritocracia, del mérito como principio explicativo legitimador de las concentraciones de capital.

En este sentido, nos debemos preguntar hasta qué punto la escuela está contribuyendo con la teoría del mérito. Este concepto incluye básicamente dos dimensiones. Se dice que alguien es meritorio porque tiene un genio, tiene inteligencia, y porque se esfuerza. Trabajo e inteligencia son las dos grandes dimensiones del concepto de *mérito*. Este mecanismo funciona incluso en la escuela, a través de los sistemas de evaluación y promoción, y de los mecanismos como la repetición escolar, la asignación de premios y recompensas, así como los cuadros de honor.

Toda esta lógica escolar que premia el esfuerzo y la inteligencia, de hecho, está produciendo y reproduciendo la ideología meritocrática que les sirve a los poderosos, a los que se benefician o a los procesos de concentración, para justificar y para legitimar la posición que ocupan en la sociedad.

Ya lo dijo Donald Trump: “Yo soy rico y poderoso porque soy un tipo inteligente y porque me rompí el lomo trabajando”. Inteligencia y esfuerzo legitiman. Quiere decir que todos los pobres se vuelven víctimas de la pobreza, la exclusión y la discriminación. Son excluidos de los bienes más preciosos de la sociedad.

Este mecanismo hay que discutirlo y criticarlo desde la escuela o, por lo menos, no contribuir a su reproducción. Ésta sería una gran contribución de la escuela para constituir sociedades más inclusivas, igualitarias y dignas.

Gabriela Czarny

Dejo sobre la mesa lo siguiente: ¿cuál es el papel de la escuela? y, al mismo tiempo, ¿cómo ser los maestros, los padres de familia, todos los que estamos vinculados con los sistemas educativos, críticos de la escuela respecto de este concepto de *mérito*? Este tipo de mérito que premia a ciertos sujetos, y castiga a otros y otras. ¿De qué forma este mérito está contribuyendo a la reproducción de las desigualdades? Las desigualdades son los temas base que nos tocan para hablar de la inclusión, la exclusión, las inclusiones y las exclusiones.

Ahora profundicemos sobre los retos de la educación inclusiva en las escuelas de nuestra región, así como el papel de los diversos enfoques y perspectivas en política y en materia educativa.

Juan Bello Domínguez

Reitero que el principio base de la educación inclusiva es una ruptura conceptual desde la política pública, desde la política educativa, porque de ahí se deriva toda la gama ontológica epistémica de las concepciones de lo que es ser hombre, de lo que es educación, de lo que es nación y de lo que es la sociedad.

Bajo esa dinámica, tenemos que empezar a cuestionar estos conceptos de modelos de atención a la diversidad. La educación inclusiva está impregnada de una gama de modelos educativos para la atención. Tendríamos que partir de que el principio básico de *atención* tiene que ser roto, tiene que ser erradicado del concepto mismo de la educación. ¿Por qué? Porque el marco de la educación inclusiva es un constructo que no está gestado sólo por la voluntad de alguien para acceder o permitir el acceso.

Desde esta perspectiva, tendríamos que establecer la inclusión en función de un constructo, de una relación dialógica en la que se confrontan las comunidades, las identidades colectivas y las identidades individuales. Por ello, tendríamos que empezar a visualizar que la diversidad no se atiende, se construye. Así, nuestro principio base de ser diferentes nos representará en el marco de una relación de las desigualdades, no de las exclusiones.

La desigualdad se manifiesta en múltiples variables, entre ellas la violencia que hoy preocupa tanto en el marco de nuestras sociedades. La violencia y el racismo son expresiones que están presentes como manifestaciones de desigualdad. Por ello, tendríamos que empezar a establecer que la educación debe erradicar estos apellidos que nos han ido formando, que nos han ido trazando. Necesitamos construir una política pública –una política social– que establezca que la educación no tiene apellidos. La educación en sí misma es parte de un proceso de la calidad, de lo especial, de lo que nos representa. Es ahí donde el constructo *educación* va a permitir, sobre todo desde un principio epistémico ontológico, construir que no partimos de una pedagogía del conflicto, del déficit o de la carencia.

Tenemos que partir de una proyección en el marco de que nuestra sociedad es compleja, dinámica, está en constante contradicción y tensión. Entonces, destacaría el planteamiento de las tensiones para empezar a proyectar la necesidad de construir comunidad en el marco individual y colectivo.

Es ahí donde tenemos que rebasar esos procesos durante el proyecto mismo de la construcción. No demeritemos lo que se ha hecho anteriormente, planteemos un recorrido histórico, problematicemos, historicemos el proceso en la construcción de lo que hoy llamamos *educación* para poder confrontar, desarrollar, establecer que el marco no se mide a partir de exclusión-inclusión, menos de periferia y centro; menos del margen y el centro.

Hoy, tenemos que establecer una orientación basada en la confrontación, en la dinámica misma de la relación dialógica entre los opuestos. No podemos hablar de homogeneidades.

Recordemos que empiezan a emerger desde la proyección hacia la inclusión, modelos de atención como la educación para la paz, en donde los modelos van dando cuenta de lo que refieren fundamentalmente una orientación hacia lo que llaman *convivencia*.

En la propuesta que he desarrollado durante los últimos años, estamos trabajando el concepto de *convivencialidad*, un término utilizado desde la teoría social, desde Francia, para construir procesos, pero no en la convivencia como un acto final de amorosidad o buen entendimiento. No. La confrontación entre los sujetos es permanente y la construcción de la inclusión tiene que ser un diálogo permanente, un conjunto de tensiones constantes que dan cuenta de este proceso.

Por ello, es necesario romper el viejo esquema de la pedagogía del déficit, la ausencia y la carencia para intentar corregir. No, la educación no se corrige, la educación no entra en esa dinámica. Se asume en un posicionamiento epistémico para construir el proceso mismo de las relaciones dialógicas, didácticas, en el marco de acompañar aprendizajes así como la construcción de la base de los aprendizajes. Estamos tratando

de rebasar esta orientación. No sólo el reconocimiento, la diferencia, la integración o este principio de inclusión.

Establezcamos que la educación está plasmada en el marco de las relaciones, de los procesos y las dinámicas. Por tanto, requiere dinámicas de diálogo, en las que el diálogo no necesariamente está trazado en un mar de armonía y cuidado. Leo en muchos de los planteamientos de la región que se intenta gestar protocolos de la convivencia. No. La convivencia se construye a partir de la atención, la negociación y el diálogo.

La inclusión no está garantizada por la mera representación de una exposición por decreto. La inclusión es parte de un proceso más amplio, orientado a la transformación del ser docente, de la visión curricular en la concepción ontológica del hombre. No ese hombre deficitario, carente, sino uno en un proyecto que establece la relación misma con su naturaleza, su comunidad y los otros mediante conceptos base como *alteridad* y *otredad*, que van a construir al otro.

Aquí, recupero nuevamente a Alain Touraine con el concepto de *individuación*. La individuación que rompe el *yo*. No hablo de la individualidad, hablo de la individuación, porque Touraine traza la relación puntual de preguntarle al otro quién es, pero le pregunto al otro quién es para comprender quién soy yo. No establezco el yo a partir de definir quién es el otro.

¿Qué tendríamos que hacer en este ejercicio de la educación inclusiva? Establecer una construcción de la voz de los otros, construir la voz de las identidades colectivas e individuales, de las identidades comunitarias que se han quedado fuera del entorno escolar. Pareciera ser que se incluye o que se intente incluir en la escuela lo que por definición, decía Emilio, la sociedad tiende a excluir.

Cuidado. No podemos caminar hacia el proceso mismo de buenas voluntades y una definición laxa de la inclusión. Porque pareciera que la inclusión en la escuela está dada por el adjetivo: *escuelas inclusivas* o *profesores inclusivos*. No. Es mucho más complejo que ello, y primero tenemos que definir la identidad del ser docente en el marco de la conformación y construcción de lo que hoy representa puntualmente el ser docente. ¿Por qué? Porque ahí lo establecemos –recupero a Cecilia Fierro– en el marco de sus múltiples dimensiones, en la construcción de una pedagogía, de su práctica docente, de su práctica educativa. Es en ese contexto en el que durante los últimos años de investigación trazamos la pedagogía de la convivencialidad.

Reitero que la pedagogía de la convivencialidad, implica relaciones, procesos, contradicción y complejidad. No necesariamente incluye la resolución de un conflicto. Implica mucha negociación.

Eso entiendo por el desarrollo de una educación inclusiva.

Gabriela Czarny

Ya se van apuntalando perspectivas, formas de abordaje desde las dimensiones macro-sociales, pero que atraviesan la escuela, la constitución de subjetividades y el tema de los contenidos.

Compartiré algunas preguntas de los compañeros que nos siguen a través del canal de YouTube de Mejoredu.

Enrique Bustamante pregunta: ¿no sería inherente a la inclusión una auténtica integración? Allí tenemos dos conceptos, *inclusión-integración*, que se han abordado, pero tal vez valdría la pena retomar. También pregunta: ¿cómo garantizar una verdadera inclusión viviendo en sociedades con inequidad económica, social, cultural, en la que dichas condiciones son el primer obstáculo para conseguir ese propósito?

Gustavo Rojas pregunta: ¿cómo convive la idea del profesor respecto al acceso al conocimiento poderoso con otras visiones que priorizan aspectos identitarios y socioemocionales por sobre los contenidos? Allí hay como una pregunta orientada a cómo trabajar la escuela frente a la exclusión de este otro tipo de conocimiento.

Enrique Gopar pregunta: ¿qué ha hecho Argentina sobre este tema en sus comunidades más pobres?

Gerardo Becerril: ¿qué estrategias se proponen para evitar la fragmentación e incluir a la población al desarrollo cognitivo y del conocimiento, no sólo en la escuela?

Alicia Santiago: ¿cuáles serían las estrategias didácticas para trabajar en el aula escolar la inclusión cuando los alumnos se muestran renuentes a trabajar con ciertos compañeros en clase?

Nancy García Lechuga: ¿qué debe enseñarse de manera imprescindible para crear una sociedad en los cinco o diez años venideros para hablar de una sociedad más inclusiva?

Martíux Cruz: ¿cuáles son los puntos de encuentro o diferenciación entre la educación inclusiva y la educación intercultural? Otra de las vetas que tenemos en este debate.

Aldo Ocampo González

Creo que hay un error conceptual y también visual cuando emparejamos esta idea de lo integrativo y lo inclusivo. Una cosa es la literatura más laxa y el *mainstream*, pero la integración es una cuestión física, y la inclusión es participación; aunque, a la vez, son la misma cosa.

No creo que el tema se resuelva por un debate en torno a la integración y la inclusión, sino a qué estamos incluyendo a las personas, de qué son excluidas y por quién. Creo que son tres preguntas que aluden a la representación de los grupos y las debemos discutir en los proyectos educativos de cada una de las instituciones.

Creería que más que situar el diálogo en lo integrativo y lo inclusivo, lo que en la práctica es lo mismo, podríamos pensar qué hacer o cómo recomponer, estudiar, la estructura educativa desde su funcionamiento y, en particular, cómo podríamos entrar en las estructuras más profundas de la escolarización que crean o garantizan prácticas, cultura y política de carácter inclusivo y que en ningún momento es crearla y declararla, sino desarrollarlas desde adentro, desde lo más profundo de la estructura escolar.

En este sentido, sería importante el trabajo con los tres campos de aplicación que definen el saber pedagógico: el currículum, la didáctica y la evaluación. Creo que ahí también hay un tema pendiente y hay que ponerlo en diálogo con las didácticas específicas, es decir, con las demandas disciplinares de cada uno de los campos de que integran la curricula escolar.

Emilio Tenti Fanfani

Las preguntas son muchas y complejas. Me parece que eso es bueno, porque hay una cultura pedagógica de la respuesta.

Muchos docentes en América Latina quieren que les den la solución. En Argentina se usa que “el Ministerio nos baje el instructivo, que el Ministerio les diga qué es lo que tienen que hacer”. Imagínense, si los médicos están esperando que el ministro de Salud les diga qué tienen que hacer en el hospital o cómo hacerlo.

Es bueno acostumbrarse a la lógica de la pregunta y dejar un poco de lado la tendencia a lo normativo; el discurso pedagógico se basa en el deber ser. Claro, las utopías pedagógicas son bellísimas. Yo tuve la ocasión de recorrer la historia de la pedagogía en México en el siglo XIX, y digo que a veces los pedagogos contemporáneos dicen la misma cosa en forma mucho más pobre que los clásicos de la pedagogía mexicana, como Rébsamen.

Para seguir, ¿cómo incluir en una sociedad excluyente? Mi primera observación sociológica fue que nuestras sociedades no son incluyentes, son excluyentes, se valora lo exclusivo. La antítesis de inclusión es exclusión. Lo inclusivo es lo común, son los bienes comunes, para todos.

Creo que es importante reconocer que el gran problema de la escuela en América Latina es que es la institución más incluyente que existe, desde el punto de vista del reclutamiento. Todos los chicos están en la escuela, pero están excluidos del alimento, del afecto, de la contención de los adultos, del medio ambiente sano, de la salud. Están excluidos de una serie de bienes estratégicos y están incluidos en la escuela.

Esta mezcla de exclusiones sociales –que son fruto de las desigualdades, de la concentración de las riquezas en pocas personas– es lo que explica los débiles y los pobres rendimientos en materia de aprendizaje. Esto me parece que es fundamental, porque lo específico de la escuela es el conocimiento. ¿Cómo hacemos para fortalecer el tema del conocimiento frente a otros contenidos posibles? Cuando insisto en esto del conocimiento complejo y poderoso, alguno me dice que lo más importante son los valores, la lucha contra la discriminación, la emancipación, el pensamiento crítico.

Al decir, ¿pero qué pensamiento crítico, qué emancipación, podemos esperar de individuos que no se han apropiado de conocimientos fundamentales? Es lo prioritario.

El currículum escolar –uno de los problemas que tenemos– está sobrecargado de contenidos, aparte de las disciplinas tradicionales. Se le ha agregado ahora todos estos adjetivos, que decía el amigo Juan Bello.

La educación para el medio ambiente, la educación contra la discriminación, la educación para la salud, “la educación para...”, como dice un sociólogo suizo. Han sobrecargado los contenidos de la escuela, porque todo se tiende a esperar de la escuela: el crecimiento económico, el empleo, la igualdad social. Por eso tenemos que acostumbrarnos a utilizar el verbo *contribuir*. ¿Cómo puede *contribuir* la escuela?

Reitero otra pregunta fundamental: ¿qué es importante para el desarrollo de las personas, para la felicidad de las personas, y para el desarrollo armónico integrado de la sociedad que sólo la escuela puede hacer, o que lo puede hacer mejor que cualquier otra institución social?

Ahí caigo en el tema del conocimiento, no voy a caer en el tema de los valores, porque los valores circulan por toda la sociedad. Esto lo dije en forma mucho más simple el expresidente José Mujica, de Uruguay. ¿Han visto al expresidente ahora? Trabaja de sabio, digo, en forma irónica. Él dijo: “A ser responsable, a respetar a los demás, a no discriminar, me lo enseñó mi papá”.

Me hizo reflexionar. Mi papá –que tenía tres años de escuela, que apenas sabía leer y escribir– me enseñó a ser responsable, a ser solidario; me metió valores en la cabeza. Pero no me podía enseñar a dividir, ni el concepto de probabilidad, porcentaje o proporción.

Ni siquiera un matrimonio de ingenieros puede enseñarles matemáticas a sus hijos, o los principios básicos del funcionamiento del mundo físico, porque no saben didácticas de la física. Yo no le puedo enseñar los principios básicos del funcionamiento de la sociedad a mis nietos, porque yo no sé a qué edad un chico puede entender el concepto *sociedad*.

Mis respetos por la pedagogía y por la ciencia de la educación. Porque yo no sé si a los cinco años el chico puede entender lo que es la sociedad, qué es la estructura social. Imagínense una cosa tan abstracta. De estas cosas, que son tan importantes, que son el conocimiento, la escuela tiene el monopolio.

Por eso, es una institución que hay que defender y fortalecer. Para que pueda contribuir a la integración de la sociedad, tenemos que terminar con la escuela fragmentada. Una de las grandes fragmentaciones que existen en nuestra sociedad, es la escuela pública y la escuela privada. Los mexicanos saben de qué hablo, también los argentinos y los chilenos.

Las élites hace tiempo que han abandonado las escuelas públicas. Las clases altas han abandonado la salud pública, la seguridad pública, la escuela pública; van a lo privado. Han optado por el mercado y esto está produciendo una fractura social muy grave. Por eso el tema de la integración de la sociedad. Es muy importante que las instituciones vuelvan a ser como fue en algún momento de la etapa elitista, digamos, fuera un poquito más policlasista. Que en las escuelas se pueda encontrar a los hijos de los ricos, de los pobres, de las clases medias, porque allí se aprende a convivir. Y no las escuelas para la clase alta, para la clase media, para la clase baja, para pobres y recontrapobres. Esto es inclusión con segmentación, con fragmentación. Es lo que no quiero.

Quiero una sociedad más integrada. Quiero una escuela que fortalezca lo público. Si el conocimiento es un bien común, el Estado, como representante del interés general, tiene que hacerse cargo. Tenemos que fortalecer lo público, quiero decir la escuela pública. Tenemos que lograr que la escuela pública sea tan atractiva, como para que aquellos que la abandonaron, que son los sectores medios urbanos, puedan volver.

Para mí, ese tendría que ser el objetivo. El indicador, para mí, sería ese: que los sectores medios que se fueron de la escuela pública vuelvan a ella. Pero, para que vuelvan, tiene que convertirse en una buena escuela.

En fin, esta es la línea política fundamental que yo recomendaría. Si tuviera la ocasión de recomendarle a un político que llega al Ministerio de Educación, le diría: “Mire, trate de

hacer la escuela pública más atractiva y haga que los que se fueron vuelvan, porque eso la va a enriquecer”.

Con respecto a lo que se hace en Argentina, hay cosas muy interesantes. Se han agregado dos horas de clase a todas las escuelas públicas. Ustedes dirán: “Más tiempo”. Depende, se puede perder el tiempo. Hay todo un debate acá.

Bueno, ¿qué han hecho con las dos horas? Si solamente las agregan, pero no modifican la estructura horaria, la distribución de las actividades en la jornada escolar, no sirve para mucho. Entonces, hay más tiempo, que es importante, pero hay que ver qué se hace con el tiempo, porque el tiempo es un recurso que se puede perder. La gente dice “este tipo está perdiendo el tiempo”; el tiempo también se puede malgastar.

Se han hecho reformas muy interesantes a la secundaria para hacerla más atractiva, contenedora e inclusiva de forma y fondo; integrando contenido, terminando con el enciclopedismo de materias y cursos, y redefiniendo los mecanismos de evaluación para que no sean de asignaciones de premios y castigos, sino que tengan finalidad pedagógica para reinventar los procesos pedagógicos.

Además, redefiniendo el tema de la repetición escolar, hay que tratar de superar ese viejo mecanismo de la repetición. Un chico que se lleva cuatro materias, o sea, que no aprueba cuatro materias, tiene que volver a hacer las doce materias, incluso las que aprobó. Esto se está eliminando en muchas provincias, con mucha resistencia incluso de los padres. También, trabajo en equipo de los estudiantes, pago a los docentes, no solamente por hora clase, sino también para trabajar en equipo.

Todas estas reformas que se están haciendo a nivel secundaria son muy interesantes. En algunas provincias –es un sistema federal– se avanza con más facilidad y en otras con muchas dificultades.

Pero bueno, hay cosas nuevas. *Eppur si muove*, como diría Galileo Galilei. Hay cosas en toda América Latina que creo que son alentadoras en cuanto a lo que sería una buena escuela. No una escuela inclusiva, una buena escuela. Digamos una escuela sin adjetivos, o la *escuela sin apellido, la escuela o la educación sin apellidos*, soy totalmente partidario.

La educación con apellido, en gran parte, no es más que el fruto de las modas pedagógicas, a las que yo tengo una resistencia muy grande.

Juan Bello Domínguez

Voy a recuperar a Clifford Geertz cuando dice: “Si no sabes la respuesta, discute la pregunta”. Hoy tengo que agradecer, que han dejado muchas preguntas que van a trazar, seguramente, el marco de nuestras líneas de investigación.

Voy a tratar de asumir este marco de exclusión social *versus* inclusión.

Se ha sido muy enfático en el sentido de que hay quienes quieren que la escuela incluya por definición lo que en la sociedad se excluye por definición. Entonces, voy a recuperar un poco el carácter histórico. Insisto en que hay que historizar, hay que problematizar el marco de la historia sobre la educación inclusiva. Creo que, en el marco regional, todos los ministerios y las organizaciones al interior de la responsabilidad educativa tendríamos que problematizar el marco histórico, porque ahí podremos establecer, y cito a un referente al decir que hemos asumido el carácter global de la inclusión. Así es, lo hemos asumido como definición. Muestra de ello es que seguimos queriendo hablar de educación inclusiva bajo el parámetro que ya hemos discutido aquí. En ese sentido, el carácter global de la orientación de la inclusión trasciende y ha trascendido el sistema social, y trasciende en el marco de que sí, por supuesto, es seductor el querer ser incluido. Es seductor ser *un profesor inclusivo*, una *escuela inclusiva*.

Sin embargo, hay un gran vacío histórico en el que esto no ha podido reivindicarse en el marco de las comunidades inmersas en el ámbito del desarrollo de estos proyectos educativos, y menos responsabilizarse ante sus comunidades y estos grupos sociales. No hablo de esta fragmentación que se sigue haciendo, sino de los grupos sociales como comunidad en donde, efectivamente, la interseccionalidad nos está permitiendo incidir.

Por ello, tendríamos que establecer –y me sumo al planteamiento que dice que si la educación pública fracasa, la educación misma estará fracasando– que no podemos abandonar la escuela pública.

No podemos sentar –como se hizo, al menos en México, durante los últimos treinta años– una educación pública con esta gama de ausencias y carencias. Si la educación pública fracasa, estará fracasando la educación misma. De ahí que tengamos que pensar en procesos en donde proyectemos. Hoy, desde mi particular punto de vista, se está dando un paso importante en el marco del plan de estudios 2022, en el plan de estudio de las escuelas formadoras de maestros. Cito: “el desarrollo de visualizar hoy las comunidades, no sólo las escolares, no sólo las áulicas, sino estas comunidades en donde estamos en plena atención, estamos en plena contradicción, y, con base en esa mirada, tenemos que mirar nuestras aulas, tenemos que mirar nuestras escuelas”.



No podemos pensar como plantea el Programa Nacional de Convivencia Escolar –y le hago una crítica severa– en aquello que es bonito, que es asimilable, que es pacífico, etcétera. No, nuestro proceso educativo es tenso, de mucha contradicción.

Tenemos que dialogar, entrar a los diálogos que hoy promovemos en los que trabajamos desde hace dos décadas. Diálogo de saberes y la ecología de saberes en este marco.

Gabriela Czarny

El tema es complejo, pero se plantean líneas centrales para trabajarlo desde las políticas públicas, el trabajo escolar concreto, los vínculos en el aula, el currículum. Todo lo que hay para repensar y retomar desde la normativa que nos orienta en nuestras instituciones. No es sólo el cambio curricular, como ya se mencionaba.

○ Mesa 3

Experiencias en atención educativa de poblaciones históricamente desfavorecidas

Luz María Moreno

Consejera ciudadana de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) les damos la más cordial bienvenida a la tercera mesa del ciclo “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”.

En esta mesa, especialistas de tres países de América Latina hablarán de las experiencias que hay en atención educativa de poblaciones históricamente desfavorecidas: la doctora Flavia Terigi, desde Argentina; la doctora Débora Dainez, desde Brasil, y la doctora Liliana Arciniegas, desde Ecuador. Su experiencia será sumamente fructífera en este encuentro.

Les invito a ver el video *Participamos y aprendemos*.³

Este audiovisual es muy inspirador porque establece un diálogo con las voces de nuestras niñas y de nuestros niños, jóvenes y adolescentes. Sin duda, lo que nos convoca es pensar en las propuestas y los retos que se nos presentan y en cómo hemos ido construyendo distintos procesos y diversas propuestas a lo largo del tiempo.

³ <<https://www.youtube.com/watch?v=SoKK6rxwcAE>>.

Después de que en meses anteriores hablamos de la situación actual en México, hoy queremos abordar cómo le hacemos para que la enseñanza sea a través del diálogo, basándonos en posicionamientos críticos, desde el sentido de pertenencia que nos está pidiendo nuestro estudiantado. Aspectos como el sentido de la convivencia y de la pertinencia o sentir que el proceso de aprendizaje es gozoso deben ser una realidad. En ese sentido, me parece que estos espacios de diálogo y reconocimiento nos invitan a pensar en propuestas educativas y pedagógicas distintas, desde una perspectiva mucho más crítica, con un espacio de resistencia, para encontrar cómo visibilizar estas diversidades. Además, para dignificarlas por toda la historia que hay en nuestros países, en donde las hemos negado históricamente.

Flavia Terigi, quien nos visita desde Argentina, es pedagoga, magíster en Ciencias Sociales y doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Desde el año 2022, es rectora de la Universidad Nacional General Sarmiento, en Buenos Aires, Argentina. Nos da mucho gusto tener una rectora mujer en la región hablando de estos temas sustantivos. Ha sido asesora de la escuela secundaria en esta universidad y decana del Instituto de Desarrollo Humano. Es profesora titular regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde dirige el proyecto de investigación sobre el aprendizaje de contenidos numéricos en plurigrados rurales.

Dirige proyectos de investigación y tesis enfocados a formular el saber pedagógico que se produce en diferentes experiencias en las que se pone en cuestión la monocromía del diseño del sistema escolar. Es interesante este concepto de la monocromía. Ojalá que podamos hablar de él un poquito más a detalle.

Flavia Terigi

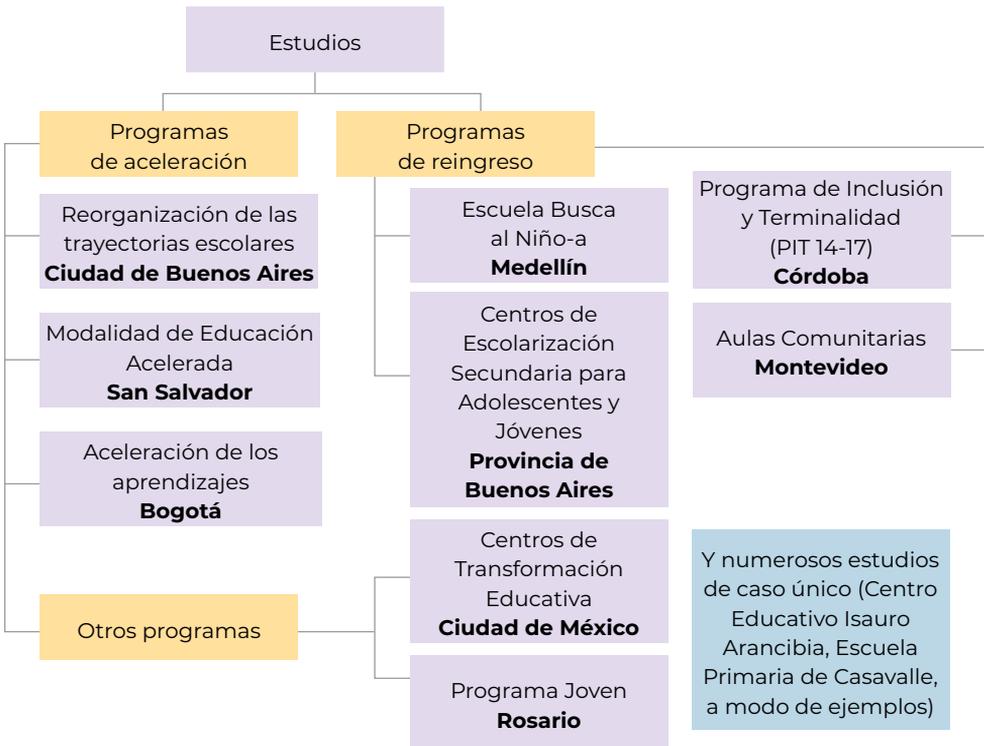
Empezaré hablando de la serie de estudios sobre programas de política educativa y también sobre casos de instituciones que han desarrollado iniciativas centradas en la atención educativa de población históricamente desfavorecida.

Hemos coordinado equipos de investigación en distintos países de la región sobre programas de aceleración de aprendizajes, programas de reingreso a la escuela y otros programas que hemos estudiado con el aporte, durante una buena etapa, de instituciones a estos estudios. Seis de ellos, por lo menos, se hicieron justamente con aportes de la OEI y otros con el aporte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Argentina.

Además de estudiar políticas en el marco del apoyo de estas dos instituciones, también desarrollamos estudios sobre numerosos casos de escuelas y centros educativos, a modo

de casos únicos, no necesariamente inscritos en una política, sino por iniciativa de un equipo directivo o de un conjunto de docentes que estaban llevando adelante iniciativas enfocadas a la población más desfavorecida (imagen 3.1).

Imagen 3.1



Hay una coincidencia respecto de la situación en nuestra región, América Latina, en la que hemos hecho enormes avances en la escolarización e incorporación a nuestras escuelas de cada vez más niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pero cada nuevo esfuerzo va produciendo nuevos contingentes de estos mismos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no ingresan; que ingresan, pero no logran permanecer, o que incluso permaneciendo en la escuela no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela (imagen 3.2).

Imagen 3.2

La situación en la región

Enormes avances en la escolarización

Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes...

- que no ingresan a la escuela;
- que ingresando no permanecen;
- que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela.

Por eso, desde hace mucho tiempo, con otros investigadores y otras investigadoras de la región, hemos dejado de utilizar la categoría *vulnerable*, como si la vulnerabilidad fuera un atributo de los sujetos, y hemos comenzado a hablar, muy inspirados, por cierto, por Aurora Loyo –una colega de México– de *grupos sociales vulnerabilizados*, reconociendo que la situación de vulnerabilidad está producida como efecto de un conjunto de procesos sociales y que los grupos no son vulnerables en el sentido de un atributo de las personas, sino que están en situación de vulnerabilidad (imagen 3.3). De lo que se trata es analizar cuáles son las condiciones que producen esa situación.

Imagen 3.3

Grupos sociales vulnerabilizados

- Procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad.
- Los grupos no *son* vulnerables, están colocados en situación de vulnerabilidad.

Un aspecto de los estudios que realizamos y que tiene que ver con una atención específica sobre los sujetos destinatarios de cada uno de estos programas y de cada una de estas iniciativas se refiere a sus características. Son niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares muy difíciles o directamente interrumpidas que provienen de sectores sociales para los cuales las oportunidades educativas han sido escasas o de muy baja calidad (imagen 3.4).

Imagen 3.4

Los sujetos destinatarios de los programas

- Trayectorias escolares muy dificultadas o directamente interrumpidas.
- Proviene de sectores sociales castigados para los cuales las oportunidades educativas han sido escasas o de baja calidad.
- Diversos recorridos por las instituciones educativas.
- A veces las familias o la escuela naturalizan el fracaso escolar.
- A estos programas pueden concurrir niños/as alfabetizados/as y niños/as que no saben leer ni escribir; niños/as y adolescentes con discapacidad/es; niños/as y adolescentes que han experimentado severos procesos de desarraigo; con graves problemas de conducta, alfabetizados y no alfabetizados; entre otras situaciones.

En muchos casos, sobre todo en los ámbitos urbanos, realizan recorridos por distintas instituciones educativas buscando una oportunidad escolar que eventualmente no se concreta. Se llega a naturalizar del lado de las familias y, por supuesto, de la propia escuela, el fracaso escolar, como si fuera un destino inevitable. Estamos hablando de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en muy diversas condiciones, que van desde situación de discapacidad, con procesos de desarraigo y con mucho tiempo de permanencia en la escuela sin haber aprendido a leer y escribir.

Son muy diversas las situaciones que producen en nuestros niños y en nuestras niñas, en los alumnos y las alumnas de nuestras escuelas, esto que llamamos la *situación de vulnerabilidad*.

Por ejemplo, una dimensión de análisis de estos programas, que tiene que ver con cómo logran afectar, en el sentido positivo del término, las trayectorias escolares, es mirar el antes, el durante y el después del pasaje de estos sujetos por los programas.

En el antes de los programas, en general, hablamos de personas que han tenido dificultades para sostener su trayectoria escolar, pero estas dificultades han permanecido algo así como invisibles para el sistema.

Cuando decimos *invisible*, decimos cómo se naturaliza la situación que llamamos de *dificultad* o de *fracaso escolar*. Entonces la dificultad permanece fuera de la vista. O bien, han sido los dudosos beneficiarios de un modo de escolarización que se limitó a retenerlos en las escuelas sin promover sus aprendizajes (imagen 3.5).

Imagen 3.5

Detalle de una dimensión de análisis

Los modos de afectación de las trayectorias:

el *antes* de los programas

- Estos sujetos y sus dificultades han permanecido invisibles para el sistema.
- O bien han sido los dudosos beneficiarios de un modo de escolarización que se limitó a retenerlos en las escuelas, sin promover sus aprendizajes.

Recordemos a la maestra en el video de apertura cuando decía: “No se trata de que sean una matrícula más”. Creo que lo que ella quería decir es: “No queremos que simplemente estén adentro de la escuela, retenerlos en la escuela, sino también promover sus aprendizajes”.

También en el *antes*, llegan cuando los programas se instalan o cuando los equipos directivos de las escuelas se proponen una tarea específica con estos grupos y llegan a estos programas con dificultades muy importantes en la construcción de las rutinas propias del oficio de estudiantes. Esta interrupción en las trayectorias o discontinuidad en las trayectorias produce –en buena medida– esta dificultad en la construcción de rutinas y muestran por qué han internalizado, como consecuencia de la experiencia escolar, una baja confianza en sus posibilidades de aprender en la escuela (imagen 3.6).

Lo que sucede durante los programas es que aquí empiezan, quizás, algunas referencias a los aprendizajes que podemos hacer en función de lo que estos programas y estas escuelas nos enseñan. Hay mucho trabajo para revertir esta desconfianza de la que acabamos de hablar: la desconfianza en la propia capacidad para aprender.

Imagen 3.6

Detalle de una dimensión de análisis

Los modos de afectación de las trayectorias: el *antes* de los programas

- Llegan a los programas con déficits en las rutinas propias del “oficio de estudiante”.
- Muestran una baja confianza en sus posibilidades de aprender en la escuela.

Hay condiciones que generan los programas para visibilizar a cada alumno y alumna. Un factor muy importante en esta visibilización es la *ratio* que se construye entre docentes y alumnado. Esto es, cuánto personal educativo, cuántos maestros, cuántas maestras, cuánto personal de apoyo interviene para que haya un mayor seguimiento y una mayor visibilidad de cada niño, niña o adolescente.

Un punto crucial al que seguramente se van a referir mis colegas tiene que ver con generar propuestas educativas apoyadas en enfoques didácticos potentes. Esto quiere decir enfoques didácticos que produzcan en estos niños y en estas niñas dominio sobre el saber que tienen que aprender. No simplemente que pasen las actividades o que cumplan con las propuestas que se les presentan, sino que estas actividades y propuestas generen en los niños, las niñas y los adolescentes, una experiencia de dominio sobre el saber y un trabajo muy sostenido con las familias o con los grupos de crianza. No siempre hay familias detrás de estos alumnos y de estas alumnas, pero hay otros grupos que están funcionando como sus entornos de crianza (imagen 3.7).

Imagen 3.7

Detalle de una dimensión de análisis

Los modos de afectación de las trayectorias:

el *durante* los programas

- Revertir la desconfianza.
- Visibilización (un factor: la ratio docente/ alumno).
- Enfoques didácticos potentes, que produzcan dominio sobre el saber.
- Trabajo con las familias o grupos de crianza.

Y eso trae las preguntas: ¿se puede volver a la escuela común una vez que se retiran los programas?, ¿una vez que el equipo directivo que impulsó una determinada cantidad de iniciativas deja de estar allí?

¿Qué sucede cuando los programas se retiran o cuando estos sujetos dejan de estar concernidos por los programas? Algunos de los programas que hemos estudiado se sostienen en el tiempo, pero otros han tenido una duración determinada y se han retirado de nuevo. Por lo que hemos visto, cuando esto ocurre, se produce un cierto retorno a la invisibilidad. Y eso trae las preguntas: ¿se puede volver a la escuela común una vez que

se retiran los programas?, ¿una vez que el equipo directivo que impulsó una determinada cantidad de iniciativas deja de estar allí?

¿Qué sucede cuando los niños y las niñas están en una escuela y cómo ésta funcionaba hasta antes de que los programas llegaran? En ese sentido, ¿qué nos dicen estos programas sobre la escuela común? (imagen 3.8).

Imagen 3.8

Detalle de una dimensión de análisis

Los modos de afectación de las trayectorias:

el *después* los programas

- Retorno a la invisibilidad. ¿Se puede volver a la escuela común?
- ¿Qué nos dicen estos programas sobre la escuela común?

De la gran cantidad de rasgos de la escuela común, me voy a centrar en el aula monogrado; es decir, el criterio usual de conformación de agrupamientos de alumnos y alumnas, que es lo que en pedagogía llamamos *el aula monogrado*.

Podemos decir que la escuela se ha conformado históricamente como una institución graduada en su currículum y organizada en muchas unidades, casi administrativas, que son lo que conocemos como *aulas monogrado*.

Se dice que el currículum es graduado porque los aprendizajes están ordenados en niveles, en grados de instrucción. Se pueden llamar grados o niveles y pueden tener distintas denominaciones en cada uno de nuestros países, pero la idea es que la escolaridad sigue un cierto ordenamiento, una cierta gradualidad, y que la progresión en la escolaridad se realiza de acuerdo con esos niveles o grados de instrucción en la medida que se van satisfaciendo los requisitos de una serie de evaluaciones que hacemos los maestros y las maestras año con año.

Se dice que las aulas son monogrado porque cada curso de cada sección escolar se constituye con alumnos y alumnas que están cursando un mismo nivel de ese currículum graduado (imagen 3.9).

Imagen 3.9

El aula monogrado

Los criterios usuales de conformación de agrupamientos

La escuela se ha conformado históricamente como una institución graduada en su currículum y organizada en aulas monogrado.

El currículum es graduado cuando...

- los aprendizajes esperados están ordenados en niveles delimitados o grados de instrucción;
- la progresión por la escolaridad se realiza de acuerdo con esos niveles o grados, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada nivel.

Las aulas son monogrado: cada curso o sección escolar se constituye con alumnos que están cursando un mismo nivel del currículum graduado.

Entonces, en relación con este rasgo de la escolaridad –que es un rasgo extendido por todo el planeta; es decir, no es algo que pasa en la escuela de cada uno de ustedes, sino que es constitutivo de la forma escolar–, propongo que una de las maneras en las que en nuestras escuelas podemos trabajar para generar otras condiciones de aprendizaje u otras condiciones de escolarización tiene que ver con pensar nuevos criterios para la conformación de los agrupamientos.

La propuesta sería usar la categoría *agrupamientos flexibles*, bastante difundida en el campo de la pedagogía. Esta categoría trata de designar la posibilidad de que en lugar de que la única forma de organización de los grupos escolares sean los grupos fijos –en un determinado grado escolar– podamos pensar en agrupamientos mucho más flexibles y más cambiantes.

Cada uno de estos agrupamientos resulta ser internamente más homogéneo que un aula común y más homogéneo que un grado común respecto de alguna característica transitoria que decidamos (imagen 3.10). Por ejemplo, tener un grupo de los que no aprendieron un determinado tema y otro grupo de los que sí. Les invito a pensar en este momento en otras características que puedan ser relevantes. Yo puse un ejemplo, pero podría haber muchos más.

Imagen 3.10

Los agrupamientos flexibles

Nuevos criterios para la conformación de los agrupamientos

- Internamente más homogéneos respecto de alguna característica transitoria que definamos (ej.: los que no aprendieron un tema / los que sí). Invito a pensar algunas características que pueden ser relevantes.
- Durante cierto tiempo, con ese grupo, podríamos apoyarnos en la enseñanza simultánea. Los agrupamientos flexibles, en lugar de complicar lo que sabemos hacer, lo facilitarían. Por ejemplo: “seis lecciones para aprender a...”.
- Como esa característica es transitoria (ej.: los que no vieron un tema, más adelante lo habrán tratado), se puede reagrupar cada cierto tiempo, tomando otras características.

La jornada/semana escolar puede tener momentos de “todos haciendo lo mismo”, pero la forma de organización más usual sería por agrupamientos transitorios.

Durante un cierto tiempo, que no tiene por qué ser muy extenso, con ese grupo podríamos apoyarnos en la enseñanza simultánea y llevar adelante una experiencia de aprendizaje sobre un cierto tema. Por ejemplo, organizar seis lecciones para aprender a multiplicar. Podemos tomar el grupo de los que no han aprendido a multiplicar y generar un agrupamiento flexible para que durante seis lecciones logren aprender a multiplicar.

Como esa característica es transitoria, los que no vieron un tema, más adelante lo habrán tratado. Luego se puede reagrupar cada cierto tiempo, tomando otras características en consideración. Entonces la jornada o la semana escolar puede tener ciertos momentos de todo, haciendo lo mismo, pero la forma de organización más usual sería por agrupamientos transitorios.

Me parece que este es un ejemplo de una de las cuestiones que podemos pensar a propósito de nuestra preocupación que gira en torno a las propuestas educativas y que podemos generar para que todos y todas puedan aprender en nuestras escuelas, sabiendo que tienen una cierta dificultad organizacional, de la cual se puede hablar más adelante.

Luz María Moreno

Realmente nos hace mucho sentido en México, porque tenemos las escuelas multigrado y todo nuestro equipo docente tiene muchas de estas experiencias de agrupamientos flexibles, que seguramente pueden dar cuenta de estas posibilidades de inclusión.

La doctora Débora Dainez es profesora adjunta del Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, y del Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Federal de San Carlos, Campus Sorocaba. Es líder del proyecto de investigación del Centro de Estudios e Investigación sobre el Derecho a la Educación, Educación Especial. Desarrolla investigaciones sobre educación especial e inclusiva; trayectorias y procesos de escolarización de personas con discapacidad; políticas públicas; derechos humanos y prácticas institucionales; y teorías y fundamentos de la educación con énfasis en la teoría histórico cultural del desarrollo humano.

Débora Dainez⁴

En efecto, Brasil es el único país en América Latina que utiliza el portugués como lengua principal, por lo cual agradezco este espacio y expreso mi profundo agradecimiento por el espacio de diálogo que se ha promovido, el cual facilita el intercambio de experiencias entre las diversas realidades de los países latinoamericanos. Esta temática es de suma importancia y requiere de conocimiento, resistencia y compromiso social.

Para abordar estas cuestiones, me dispongo a comentar aspectos del panorama general de la educación en Brasil, considerando las tensiones que surgen entre el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado. Para ello, considero necesario realizar un breve recorrido histórico para afirmar que sin la presencia del Estado y la implementación de políticas públicas no será posible avanzar en la educación de aquellos sectores de la población que han sido históricamente desfavorecidos. Las políticas públicas tienen el deber de crear condiciones que promuevan la igualdad social.

La historia de la educación en Brasil se caracteriza por una inversión financiera insuficiente en el sistema educativo por parte del Estado Nacional. A pesar de que el derecho a la educación está consagrado en la Constitución Federal de 1988, que constituye la ley fundamental en nuestro país, lamentablemente este derecho no ha sido efectivamente

⁴Traducción: Landysh Ziyatdinova.

implementado para garantizar la calidad y equidad en la educación. Si bien, se ha logrado aumentar el acceso a las escuelas, subsisten barreras que obstaculizan la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes, siendo especialmente notorio el desafío de la alta tasa de deserción en la segunda etapa de la educación primaria en nuestra nación.

El analfabetismo sigue siendo una realidad en Brasil, y la falta de coordinación entre los sectores de educación y salud, así como la ausencia de políticas intersectoriales, presentan problemas adicionales. Además, se ha observado un incremento en los procesos de privatización de la educación, una reducción en la profundidad de los contenidos educativos y la prevalencia de un enfoque técnico en la formación de los docentes. Estos son desafíos con los que hemos tenido que lidiar en el sistema educativo brasileño.

Es relevante destacar que el Estado brasileño todavía opera con una orientación hacia la caridad, el asistencialismo y la filantropía en el ámbito de la educación. La filantropía y el voluntariado han sido estrategias utilizadas por el Estado Nacional para transferir la responsabilidad de la educación a sectores de la sociedad civil. Esta tendencia ha fortalecido el papel del sector privado y ha contribuido al movimiento de privatización de la educación en Brasil.

El destacado profesor Dermeval Saviani, cuyas contribuciones son de gran relevancia para nosotros, señala que Brasil carece de un sistema nacional de educación, es decir, un sistema que realmente articule todos los aspectos de la educación en el país en su conjunto y cuyo objetivo sea la universalización de la educación básica y la efectiva implementación de una escuela pública, universal, obligatoria y gratuita para todos. De esta manera, se plantea un desafío considerable en la promoción de una educación con un estándar de calidad socialmente referenciado para toda la población brasileña. Hablamos de un sistema educativo inclusivo en ausencia de un sistema nacional de educación. Por lo tanto, es necesario avanzar en la construcción de un sistema nacional de educación para lograr un funcionamiento efectivo de un sistema nacional inclusivo. En este contexto, ponemos en el centro de la discusión la cuestión de la educación de las personas con discapacidad, que constituye el tema principal del núcleo de investigación que he estado coordinando.

Es relevante destacar que la atención educativa dirigida a esta población se ha desarrollado de manera separada respecto de la educación de las demás personas, lo que ha dado lugar a la creación de una red educativa paralela y segregada. Esta red paralela se ha desarrollado bajo la premisa de que las necesidades específicas de esta población requieren un enfoque especializado en su atención educativa.

Es importante recordar que, en Brasil, muchos infantes con discapacidad estuvieron internados en hospitales psiquiátricos y comenzaron a recibir atención educativa

a principios del siglo xx, cuando los médicos reconocieron la necesidad de incorporar la educación en la vida de estos niños. Por lo tanto, este modelo médico-pedagógico todavía tiene la presencia significativa en la educación de las personas con discapacidad. Las primeras instituciones especializadas que surgieron en Brasil, a principios del siglo xx, respaldaron un enfoque segregacionista. Estos niños eran institucionalizados y no participaban en la educación común. Durante este periodo, algunas instituciones educativas iniciaron la creación de aulas especiales en conjunto con un enfoque higienista, en el cual los médicos llevaban a cabo evaluaciones para identificar patrones de anormalidad. Esto llevó a la clasificación de los alumnos en dos categorías: aquellos que podían asistir a la escuela y aquellos que no.

A medida que avanzaba la historia, las instituciones especializadas adquirían mayor relevancia. El movimiento en pro de la formación y la expansión de los derechos educativos de esta población comenzó a recibir atención en la década de 1960, cuando se promulgó nuestra primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Esta Ley identificó a los niños con discapacidad como parte integral del alumnado de la red regular de enseñanza de educación.

En la década de los noventa, con la promulgación de nuestra Ley N° 9.394, la educación especial se oficializó como una modalidad dentro del sistema educativo. Durante la década de los ochenta, cuando Brasil ratificó acuerdos internacionales vinculados al paradigma de la educación inclusiva, que garantiza la educación escolar universal para toda la población en edad escolar, comenzó a crecer el reconocimiento de que las personas con discapacidad tenían que asistir a las escuelas comunes. A causa de dicha historia de la educación especial en Brasil, la noción de educación inclusiva se ha arraigado en el país, buscando igualarse con la idea de educación especial. De forma gradual, se ha fortalecido el reconocimiento de que las personas con discapacidad deben formar parte del entorno educativo convencional. A pesar de las contradicciones, el país ha progresado en términos de igualdad de oportunidades y reconocimiento de la diversidad, y ha planteado políticas destinadas a facilitar el acceso y la permanencia de toda la población en la escuela.

De esta manera vivenciamos un cambio paradigmático crucial, pasando de un enfoque asistencialista al paradigma de los derechos humanos. En este contexto, es relevante subrayar la importancia de las políticas públicas en educación con una orientación inclusiva, al concientizar a la sociedad y al comprometer al Estado en la educación de una población que ha sufrido una larga historia de exclusión, desigualdad y discriminación social. Esta nueva dinámica ha impulsado el incremento en la matriculación de estudiantes con discapacidad en las escuelas públicas regulares, lo cual constituye

un logro histórico. No obstante, es fundamental comprender que el acceso a la escuela no garantiza automáticamente una educación de calidad, y la cuestión del acceso, la permanencia y el aprendizaje se ha convertido en un desafío importante en nuestro país.

En este sentido, es fundamental comprender que la inclusión no se limita únicamente a las prácticas de socialización en la escuela, sino que implica asegurar dentro de la escuela una educación de calidad: el acceso al conocimiento científico, filosófico, artístico e histórico que se traduce en un conocimiento escolar. La cuestión que surge es cómo podemos trabajar con la diversidad en un sistema educativo que a menudo tiende a homogeneizarse. Vivimos en una época en la que luchamos por consolidar derechos y nos enfrentamos al desafío de expandir los derechos conquistados y buscar caminos para hacerlos efectivos en la lucha por un proyecto social, político y educativo. Al respecto, hay varias interrogantes: ¿cuál es el proyecto social que estamos contemplando?, ¿qué tipo de escuela tenemos actualmente?, ¿cuál es nuestra visión para la escuela que aspiramos a construir?, ¿qué modelo educativo estamos promoviendo en medio de las contradicciones de una sociedad tan desigual?

Recordemos que la escuela es la principal mediadora de los procesos de desarrollo y el lugar donde el individuo se desarrolla como ciudadano, como sujeto con derechos y responsabilidades. Esto nos lleva a la necesidad de reflexionar sobre la función social de la escuela, especialmente en un proceso de democratización y universalización de la educación que se desarrolla en un país caracterizado por una población diversa y marcada por la desigualdad social.

En este sentido, en nuestras investigaciones y en las escuelas que hemos seguido, nos hemos enfocado en los ámbitos de la educación, la enseñanza y el desarrollo humano. Hemos trabajado para reflexionar sobre las acciones sociales de las instituciones y el desarrollo cultural de las personas. Con este propósito, hemos profundizado en la teoría histórico cultural del desarrollo humano, lo que nos lleva a considerar que las desigualdades entre los seres humanos no se originan en condiciones biológicas, sino en condiciones sociales. Concebimos la escuela como un lugar de múltiples relaciones y un espacio de trabajo con el conocimiento. Creemos que la posición de alumno conlleva implícitamente una posición de ciudadano y que las interacciones de enseñanza experimentadas en el entorno escolar son la fuerza motriz del desarrollo humano. Por lo tanto, consideramos que no deben ser sustituidas ni descuidadas bajo ninguna circunstancia.

Hemos tenido en cuenta elementos esenciales para el rendimiento escolar, como la expansión de la matrícula, las aulas con grupos reducidos y docentes con la formación legalmente requerida y en constante proceso de formación, así como un compromiso pedagógico que se refleja en la organización del trabajo educativo. Sin embargo, a pesar

de contar con algunas de estas características, aún nos enfrentamos a numerosos desafíos para proporcionar una educación de calidad desde una perspectiva social. De allí, esto nos lleva a reflexionar sobre la estructura escolar actual, que no ha permitido que todos los estudiantes adquieran conocimientos de manera equitativa.

El sistema educativo actual en Brasil se caracteriza por una gestión rígida, fuertemente influenciada por la lógica del mercado, que promueve procesos de competencia, clasificación, recompensas y premios, al mismo tiempo que establece formas de control sobre el trabajo de los docentes. Este enfoque paradójico de educación inclusiva coexiste con un modelo de educación emprendedora en el que se espera que los estudiantes adquieran habilidades y competencias para autogestionarse en el mercado laboral. Este modelo subordina la educación formal estatal a los intereses empresariales, en lugar de priorizar el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la educación se orienta principalmente hacia la obtención de ganancias y la contención de posibles manifestaciones de violencia que podrían surgir debido a la creciente desigualdad social.

Este modelo educativo se basa en una formación masiva en el menor tiempo posible, dando prioridad al ritmo acelerado del trabajo con el contenido y subestimando la autonomía del docente. Se centra en las evaluaciones externas, que se basan únicamente en el rendimiento cognitivo promedio en lengua portuguesa y matemáticas, sin tener en cuenta el nivel socioeconómico y las diferencias culturales que influyen en el desarrollo del estudiante. Esto fomenta la clasificación de las escuelas y a la competencia entre los profesores, a través de procesos de bonificación y clasificación de los alumnos.

Bajo un enfoque meritocrático, este modelo educativo genera exclusión dentro de las escuelas. No considera el entorno social del estudiante y tiende a promover la deserción escolar. En la actualidad, nuestro panorama educativo está marcado por el avance de las políticas neoliberales. ¿Cómo podemos enfrentar esta corriente hegemónica? En nuestras investigaciones, hemos estado explorando y desarrollando directrices orientadoras para la organización de una práctica pedagógica significativa, participativa, creativa y transformadora. Esto implica:

1. ampliar el acceso a los bienes culturales e históricos producidos, teniendo en cuenta las diversas formas de participación y la construcción del ser humano;
2. crear situaciones de enseñanza y aprendizaje colectivas que den cabida a las diferentes formas de participación y aprendizaje;
3. conocer las especificidades educativas, pero no con el fin de reducir el conocimiento y limitar las posibilidades de desarrollo humano, sino más bien para promover procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a las potencialidades

- de desarrollo del estudiante. En este contexto, consideramos la organización del trabajo pedagógico como una directriz para la formación integral de la personalidad del niño, que tenga en cuenta las formas singulares de construirse como ser humano. Teniendo esto en cuenta, se deben considerar las variantes cualitativas de este proceso;
4. tener en cuenta los conocimientos de los estudiantes de la clase trabajadora y de la cultura popular, ya que actúan como mediadores en la práctica pedagógica; y
 5. con el objetivo de impulsar el desarrollo de procesos de pensamiento a través del trabajo, partiendo del uso del conocimiento escolar, es crucial establecer una relación planificada y una perspectiva de enseñanza centrada en una actividad colectiva con sentido y función social. Esta perspectiva debe considerar el propósito social de la actividad y el valor práctico, en el cual el estudiante realmente se involucra al participar en una actividad pedagógicamente orientada.

Por ende, en defensa de una educación social transformadora y una praxis pedagógica transformadora, buscamos expandir los procesos de humanización y promover la participación de cada estudiante en el tejido de la vida en sociedad. Esto nos lleva a reflexionar sobre la articulación entre las posibilidades de humanización y la responsabilidad social. En este sentido, implica considerar la dimensión epistemológica, vinculada a una ética sociopolítica, que desafía la ideología de la adaptación, el control, la normalización, la exclusión y el capacitismo.

También implica pensar en condiciones efectivas para garantizar la participación de los seres humanos en la práctica social y en el proceso de construcción y transformación de la sociedad. Se trata de una escuela concebida como un espacio de trabajo con la diversidad, mediado por el conocimiento, con el propósito de fomentar el desarrollo humano. Hemos estado reflexionando sobre cómo organizar esta forma de escuela con este objetivo en mente, teniendo en cuenta las contradicciones que operan en nuestra realidad social.

Luz María Moreno

Ideas tan importantes sobre los desafíos que tienen en Brasil y que son muy parecidos a los de México, y creo que vamos caminando a trabajar hacia modelos menos meritocráticos. Que sea la praxis transformadora de nuestras escuelas la que nos mueva. Retos tan importantes que están viviendo de la privatización del sistema y esta falta de un sistema

educativo nacional. Esa ha sido una lucha en México, que hemos tratado de mantener a lo largo de muchas décadas y que ha costado trabajo, pero que está ahí. Nuestro reto es cómo diversificar ese gran sistema nacional para poderlo hacer inclusivo y que quepan estas diferencias.

Estas ideas de las políticas intersectoriales son importantes, porque la salud y la educación, por ejemplo, deben estar de la mano. También es importante este diálogo de saberes. Saber que las personas que están en nuestras escuelas inclusivas tienen un espacio y diferentes maneras de aprender para que accedan al conocimiento. Se debe construir en colectivo este conocimiento. Se trata de que no solamente la escuela sea un espacio para la socialización, sino para asegurar que cumplimos con los derechos de acceder al aprendizaje profundo de nuestro estudiantado.

La doctora Liliana Arciniegas de Ecuador es doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación. Tiene una maestría de Intervención en Dificultades de Aprendizaje y un diplomado en Cooperación al Desarrollo. Es especialista en docencia universitaria. Se desempeña como docente investigadora de la Universidad de Azuay. Es miembro fundador del Grupo de Estudios de Inclusión, del Grupo de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y del Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Pedagogía Hospitalaria. Es autora y coautora de numerosos artículos y libros en la línea de educación inclusiva.

Liliana Arciniegas

Estos espacios son sumamente importantes para hacer un análisis de nuestras realidades que, sin duda, son bastante comunes en Latinoamérica, pero también para analizar cuáles son los desafíos que tenemos frente a la educación inclusiva.

Voy a partir de la siguiente pregunta: ¿qué ha hecho el sistema educativo ecuatoriano para favorecer a las poblaciones históricamente desfavorecidas en su derecho a la educación? Sin duda, cuando se hace un análisis de lo que en el contexto ha venido desarrollándose, podría decir que hay propuestas educativas que reconocen y que visibilizan las diversidades. Un aspecto importante está en la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce esa configuración y la caracterización de que somos parte de una identidad plurinacional, pluricultural, multiétnica y, por lo tanto, plantea la necesidad de garantizar el derecho a la educación.

Cuando se habla de grupos prioritarios, la misma normativa plantea la necesidad de generar medidas especiales. La atención a los grupos históricamente excluidos también

se presenta en la normativa de los diferentes niveles educativos, tanto en la educación inicial, como en la media y la superior, planteando que se requiere igualdad educativa.

La normativa es la que insta, por ejemplo, a utilizar un lenguaje positivo y disminuir la discriminación racial y cultural. Sin embargo, nuestra experiencia sobre cómo nos organizamos como país es la siguiente.

En el caso de Ecuador, cuando hablamos de poblaciones desfavorecidas, mencionamos a los pueblos de nacionalidades indígenas. Hay instituciones de educación intercultural bilingüe que tienen su propio currículo. Para esta población, hay un sistema concreto de educación que –dado que somos un país multilingüe y plurinacional– cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación. Incluso se plantea que se está respetando el derecho colectivo y el conocimiento ancestral de cada una de estas culturas.

De igual manera, dentro de los grupos desfavorecidos se encuentra la comunidad afroecuatoriana. Para ellos también, a partir de 2021, se construye un Plan Nacional de Etnoeducación, con la idea de cumplir con los principios de interculturalidad y plurinacionalidad. Aquí se establece la necesidad de generar líneas de acción que permita que se institucionalice la etnoeducación.

Por ejemplo, entre los desafíos de la educación está el que exista el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios de los estudiantes afroecuatorianos o que sigan las escuelas unidocentes y bidocentes, sobre todo en los territorios fronterizos, los cuales se han abierto en estos últimos años, con muchísima dificultad. También, se insiste en la necesidad de ampliar la oferta educativa en territorios que tengan población afroecuatoriana o comunidades y pueblos indígenas. Últimamente, existe la necesidad de enriquecer el currículo nacional con los componentes de este enfoque de etnoeducación.

En un siguiente grupo se encuentran quienes pertenecen a la educación especializada. En este caso, obviamente, la idea es que se pueda asegurar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad moderada, severa o profunda. Este rubro también tiene su propio currículo y, por ejemplo, se trabaja desde una perspectiva de ecología funcional.

Un cuarto grupo está conformado por quienes entran en el campo de la educación inclusiva. En este caso, se intenta que se garantice el acceso, el aprendizaje, la participación, la promoción y la culminación de la educación de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales que estén asociadas o no a la discapacidad.

La invitación es que en las instituciones se puedan eliminar barreras desde el nivel inicial hasta la educación superior. Pero, para poder determinar, encontrar, especificar e identificar a las personas o a los estudiantes con necesidades educativas especiales, se establece todo un proceso que parte del diagnóstico y luego, en función de eso, se desarrolla la adaptación o la implementación de medidas curriculares adecuadas.

Creo que cabe la pregunta que la doctora Terigi hizo: “¿y qué pasó con la escuela común?”. Sin duda, en Ecuador se evidencia que existe una clara clasificación de la población. Alberto Minujín dice: “es probable que tengamos tres grupos que son claramente identificados: los plenamente incluidos, los vulnerables y los excluidos”. Y ahí muchas veces, si quisiéramos hacer un análisis de lo que está pasando con estos grupos, como que las fronteras que dividen a un grupo y a otro no son nítidas. Eso ha hecho que, por ejemplo, se tienda, en cada uno de los contextos y en cada uno de los países, a confundir la inclusión con la exclusión. Dice Pablo Gentili: “últimamente estamos trabajando en función a esta llamada inclusión excluyente”.

Esta noción de *vulnerabilidad*, en el caso del Ecuador, ha combinado zonas o ha hecho que sea muy difícil entender a la población que está en la zona de exclusión, generalmente constituida por pobres estructurales que vienen de una pobreza histórica y por algunos nuevos pobres. De hecho, esto se refleja a partir de lo que hemos vivido en función de la pandemia.

También está la zona de vulnerabilidad, en donde probablemente están sectores pobres que actualmente buscan alternativas de inclusión o sectores medio empobrecidos. Y luego está la zona de inclusión social, donde se encuentran quienes reciben ingresos suficientes; mucho mejor capital humano, social y cultural, y acceso a los servicios básicos, sobre todo, en el caso de la educación y la salud.

¿Qué ha pasado entonces en Ecuador? Ha habido un sinnúmero de cambios de nombres para estos grupos: desasistidos, impedidos, vulnerables, minoritarios, desfavorecidos, marginados y, actualmente, grupos con necesidades educativas especiales, grupos de atención prioritaria y grupos con dificultades.

Es decir, hay grupos que en la mayoría de los casos distan de lo homogéneo. Podríamos decir que en todos hay un aspecto en común y es el hecho de que en el contexto educativo son grupos cuya alteridad se encuentra disminuida. Es decir, sus características tienden a diferenciarles del resto. Por lo tanto, en el caso de la educación, son beneficiarios de una serie de medidas que refuerzan este tratamiento diferencial reflejado, por ejemplo, en la política educativa con modelos de asimilación, integración y compensación; pero también de segregación.

Si retomamos lo que plantea Carlos Skliar, podríamos decir que lo que hemos hecho en nuestro contexto es emplear una amplia gama de eufemismos para denominar *la alteridad*, pero que no ha tenido ninguna relevancia a nivel político, epistemológico ni, obviamente, pedagógico.

Estamos ante la necesidad de reconceptualizar los significados y las representaciones que se han generado en el transcurso del tiempo para todas estas personas. Necesitamos analizar lo que tenemos en torno a las propuestas de inclusión que, lamentablemente, siguen estando configuradas en torno a la deficiencia, al formato médico, al formato terapéutico. Eso ha hecho que se generen concepciones políticas, sociales y antropológicas que siguen enraizadas en etiquetas o clasificaciones.

Es necesario decir que los procesos de investigación que hemos desarrollado en el contexto ecuatoriano nos permiten entender que muy difícilmente lo que hagamos en el contexto educativo tendrá relevancia, implicaciones o impacto si antes no se cambian estas ideas en torno a los grupos vulnerables y a las poblaciones que históricamente han estado desasistidas.

Lo anterior porque, en el caso del Ecuador, lo que hemos hecho es utilizar una serie de travestismos discursivos que siguen encuadrando y tipificando para evitarnos entender que la diversidad es parte de la condición de todas las sociedades. Obviamente, no requiere únicamente la atención, sobre todo, necesita que estas diversidades puedan ser reconstruidas y vividas de forma distinta.

Muchas veces nos preguntamos: ¿qué tendríamos que hacer para que las propuestas que se generan a nivel educativo tengan sentido? Desde la experiencia, se puede decir que necesitamos empezar por una pregunta clave, una pregunta que desde la filosofía y la sociología, muchas veces se ha hecho, pero que probablemente en educación no le hemos dado mayor importancia. Dice Nuria Pérez de Lara: ¿quién es el otro de la educación?, ¿quién es el otro de la pedagogía?, ¿con quién estamos trabajando cuando hablamos de poblaciones en riesgo, poblaciones vulnerables? Porque es verdad que cuando hablamos de educación o cuando planteamos esta necesidad de conocer al otro necesitamos hacer un análisis de todas las posibles aristas que probablemente nos permitan entender que, por ejemplo, hay que hacer un análisis de esta conceptualización.

Ese podría ser el punto de referencia para entender si estamos objetivando o subjetivando. O sí, por ejemplo, estamos ocultando relaciones desiguales de poder y hemos hecho que se asuma esta otredad, estas diferencias, como sustancias y, en consecuencia, pensemos que hay que darles ciertos derechos como buenas voluntades, pero que no están alterando el orden establecido.

Esas serían las primeras ideas. En la segunda parte plantearé algunas alternativas de inclusión a este primer análisis de la realidad que podríamos hacer en lo educativo.

Luz María Moreno

Tenemos una pregunta que se relaciona mucho con lo que dijeron anteriormente: ¿cómo estamos visibilizando estas diversidades? Sabemos que también en nuestros países hay de fondo una historia que ha invisibilizado a ciertos grupos y que está cruzada por el racismo, el clasismo, el capacitismo y la homofobia. También tenemos que hablar de ello y ver cómo estas barreras muchas veces están en estas interacciones cotidianas, que después se van y se filtran a políticas públicas, a cuestiones epistemológicas, claramente.

Tenemos muchos comentarios y reacciones. Dice Enrique Bustamante Murillo: muy interesante la propuesta de los agrupamientos flexibles. En México existe algo similar con los grupos multigrados, aunque con una perspectiva un tanto diferente.

Guadalupe Carrasco dice: muy interesantes las temáticas. En México nos falta mucho trabajo en política pública para alcanzar realmente a todas las poblaciones, así como instituciones que realmente trabajen por ello.

Otro comentario de Enrique Bustamante: de acuerdo sobre reflexionar respecto a la función social de la educación y nuestro deber como facilitadores, acompañantes de una educación más incluyente. El conocimiento es poder.

Dicen de la zona escolar número 37: muy destacado que el acceso no es garantía de una educación o preparación, sino que implica revaloración de todos los derechos que tienen los individuos para tener una educación de calidad.

Dicen también: lo peor es, en estas reflexiones, qué tanto cosificamos y nos cosificamos en este proceso educativo.

Dice Alma Amelia Castelán: gracias por compartir. Indudablemente podemos leer realidades que, de alguna forma, nos reflejan. Lo interesante es analizar, entender y actuar para transformar. Es de la zona 116, de Tulancingo, Hidalgo.

Una manera de encuadrar estas problemáticas que compartimos en los cuatro países es darnos cuenta de la importancia que tienen estas redes internacionales para poder ir caminando juntos en estas agendas. En ello, podemos ver, como decía Flavia, el apoyo de la OEI y de la UNICEF. De hecho, sabemos lo importante que fue la Declaración de Salamanca para poner todas estas agendas en el camino. Nos hace fuertes como región, como países, para saber que ahí vamos acompañándonos, a pesar de que tenemos retos distintos. La agenda para visibilizar a estas poblaciones diversas nos une.

La posibilidad de tener marcos legales cada vez más claros y políticas públicas cada vez más claras también nos está presentando un reto bien importante que empieza por esta idea de cómo nombrar y utilizar estas categorías. ¿Cómo poder visibilizar a estas

poblaciones desde sus propios derechos? Nuestras poblaciones históricamente afrodescendientes, nuestros pueblos originarios, las personas que tienen capacidades distintas, sexualidades distintas. Nombrar todas estas diversidades va a ser muy importante.

En la mesa anterior veíamos cómo en las estadísticas, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía maneja una manera de observar las diferentes capacidades físicas y la Secretaría de Educación Pública otra. Muchas veces mediadas por estos discursos médicos, *patologizantes*. Nos decían que no deberíamos de diagnosticar a nadie con necesidades educativas especiales antes de los veintidós años. Las neurociencias nos están poniendo nuevas posibilidades, pero sigue el modelo médico y hemos encontrado casos sumamente violentos y dramáticos, donde hay niñas, niños, adolescentes que tienen una lengua materna y son diagnosticados con problemas de aprendizaje en primero o segundo de primaria.

En ese sentido, tenemos en la agenda un tema de derechos muy importante, por supuesto, cruzado por las condiciones de nuestros sistemas de conocimiento hegemónico.

Flavia Terigi

Esta intervención se hará en dos partes. Por un lado, hablaré de algunas de las cosas que han dicho mis compañeras de mesa y que también han aparecido en el chat. Luego, se ampliará un poco lo de los agrupamientos flexibles, porque parece una idea sencilla, pero en realidad encubre cierta complejidad.

Hay una consulta que podemos resolver rápidamente. Alguien preguntaba cuál es la matrícula de las aulas monogrado en Argentina y ahí cabe decir que es un país federal, como México. En ese sentido, la situación educativa depende mucho de lo que sería el equivalente a cada entidad federativa mexicana, que en mi país se llaman provincias, y la situación educativa de cada provincia es muy variable, de acuerdo con la densidad de la población.

Piensen, por ejemplo, que nosotros tenemos la vastísima Patagonia, que es una zona del país donde la densidad de población es realmente muy baja. Ahí no hay modo de que una sección escolar sea demasiado nutrida. Y también tenemos zonas como la propia Ciudad de Buenos Aires y su área metropolitana, donde la densidad de población es bien diferente.

Pero hay una suerte de promedio en Argentina que es de unos treinta alumnos y alumnas, por sección en primaria y unos treinta y cinco y hasta cuarenta en educación secundaria. Hay mucha variación de país en país.

La segunda cuestión que quería retomar, es que si bien en el chat aparecían algunos comentarios preguntando por qué no hablar más de la realidad local. Me imagino que están hablando de México. La realidad de la propia región en que cada uno y cada una de ustedes se encuentra, ya que hay algo que pasa con lo educativo.

Los sistemas escolares responden a una matriz transnacional. No hay escuelas originalísimas de país en país. Lo que hay es una forma escolar que se ha ido extendiendo a lo largo de buena parte del planeta. Algunos de los problemas que afrontamos son problemas comunes. Por supuesto, toman una forma local específica, pero los problemas son comunes.

Exactamente lo mismo podríamos decir de los problemas en la economía y la impronta transnacional del capitalismo. Por supuesto que hay realidades locales que le ponen variaciones a lo que estamos diciendo aquí, pero la escuela es una forma institucional que se ha extendido por buena parte del planeta y, en ese sentido, los países estamos viviendo procesos parecidos respecto de una forma escolar que se pretendió que fuera la misma para todos y todas, que ha mostrado sus límites para poder funcionar como una forma que dé lugar al cumplimiento de los derechos de todos y todas; que dé lugar al reconocimiento de la diversidad de todos y todas.

Este proceso parecido se vincula con lo que dice un pedagogo que todos los que estamos aquí conocemos, el español Jimeno Sacristán. Él dice que el problema con la educación, en particular con la educación obligatoria, es que responde a objetivos muy contradictorios. Tiene que, por ejemplo, producir igualdad en el conjunto de la población. Tiene que hacer que cada uno y cada una se desarrolle de acuerdo con sus propios intereses e inclinaciones. Tiene que generar ciudadanos autónomos, pero también tiene que custodiar y cuidar a niños y adolescentes, a los que se supone heterónomos. Esa contradicción en los propósitos de lo escolar explica algunos de los problemas que tenemos.

Un tercer comentario tiene que ver con uno de los problemas que atraviesa la denominada *educación inclusiva*. Alguien preguntaba: “¿por qué no avanza?, ¿por qué no progresa?”. Es que en la educación conviven con una tensión de muy difícil resolución, dos conceptos de la justicia, que son otros tantos conceptos de la igualdad.

Hay un concepto de la justicia que es el que históricamente hemos sostenido, que ha tenido que ver con la justicia de distribución, la justicia distributiva. Decimos que la educación es más justa o menos justa si les da o no a todos lo mismo. La misma cantidad de horas de clase, la misma disponibilidad de materiales, la misma dotación de infraestructura de las escuelas, la misma formación de los docentes. Esa es la versión distributiva de la justicia.

Pero tenemos otra versión de la justicia, que es la que se estuvo discutiendo aquí, que es de reconocimiento. En esta versión de la justicia nos parece que es más justo aquello que destina mayores recursos, mejores recursos o recursos más especializados a los grupos y poblaciones que se encuentran en una población inicialmente desfavorecida.

Esa tensión entre la justicia como distribución igualitaria de lo mismo para todos y la justicia como reconocimiento, que entonces lleva a que sea diferente lo que asignamos a cada uno de los grupos, está en el corazón de la tensión que vive hoy el sistema escolar, no solamente en México, no solamente en Argentina, en Brasil o en Ecuador, sino en el mundo completo. Es una tensión que es intrínseca al propio sistema educativo. Una cuarta cuestión es nuestra versión de lo que es incluíble y de lo que es la igualdad. Eso también se va moviendo.

Hace treinta años nadie hubiese propuesto que un criterio de igualdad educativa es la disponibilidad de tecnologías en las escuelas. Hoy es algo así como un asunto del que no deja de hablarse y otro que se venía analizando desde mucho antes, pero que la pandemia puso sobre el tapete con mucha mayor fuerza.

Lo que quiero decir con esto, es que probablemente lo que hoy nos parezca un gesto igualitario, dentro de diez años podremos estar analizándolo como un gesto insuficiente. Piensen en el origen de los sistemas escolares y su gesto homogeneizador. Nosotros hoy cuestionamos la homogeneización a la que nos ha llevado la escuela, pero esa homogeneización fue en el inicio un gesto igualador.

No es raro que nos encontremos ahora, como nos hemos encontrado hace diez años y como probablemente vamos a encontrarnos dentro de diez años, mirando críticamente la escuela. Yo no diría que ése es el problema. Ése es en todo caso la potencia que tiene la escuela, que siempre está corriendo los límites de lo que esperamos que suceda con todos y todas.

Y para profundizar sobre lo que les quería plantear antes, quiero volver sobre la idea de los agrupamientos flexibles. Se acuerdan que habíamos definido *el aula monogrado* como el modelo de organización de lo escolar. Alguien decía: “en México tenemos una experiencia parecida a lo que tú llamas agrupamientos flexibles, que son los multigrados”.

Discutiré esa idea. Precisamente mi tesis de maestría la hice sobre la enseñanza de lo que en mi país llamamos *plurigrados*, que es exactamente lo mismo que en México se denomina *multigrado*.

Yo fui a las escuelas rurales de mi país a estudiar cómo los maestros y las maestras enseñan en los plurigrados o multigrados rurales. Y lo que encontré en algunos de los casos que me tocó estudiar es que ellos, en tanto no tengan una formación específica para desarrollar la enseñanza en los multigrados, terminan extendiendo lo que saben

hacer, que es la enseñanza simultánea, con una cronología de aprendizajes unificada al contexto del multigrado. Eso no funciona, porque si tú quieres llevar adelante la enseñanza simultánea en el contexto de un multigrado, claramente esa enseñanza va a experimentar muchas dificultades.

Eso me llevó a pensar y por eso quería discutir un poquito la idea de que estamos hablando de lo mismo. Me llevó a pensar que una cosa es cómo organizamos a las poblaciones. Por ejemplo, podemos decir y sostener que sería muy bueno que promovamos en las escuelas agrupamientos flexibles. Pero hay que distinguir qué es enseñar en ese agrupamiento flexible, porque en educación muchas veces hemos pensado que alcanzaba con modificar la organización escolar, por ejemplo, promoviendo agrupamientos flexibles para que entonces ocurriera algo distinto en orden a la enseñanza.

Permítanme decirles que si nosotros queremos ampliar esta idea para desarrollar agrupamientos flexibles, no alcanza con simplemente reagrupar a los niños y las niñas.

Se requieren una cantidad de asuntos, algunos de ellos los comparto (imagen 3.11) sólo para que entendamos de qué estamos hablando.

Imagen 3.11

Los agrupamientos flexibles

¿Qué se requiere?

- Un acuerdo de trabajo dentro de la institución, que establezca que los estudiantes son alumnos de todos, y que se apoye en lo que cada docente o grupo de docentes puede resolver con más facilidad, por experiencia anterior o por formación específica.
- Informar la modalidad de trabajo a los alumnos, y a sus familias cuando corresponda, acordando unas pautas que puedan comprender.
- Una programación global de lo que queremos que aprendan en los próximos *n* meses y, en función de eso, una primera selección de criterios para organizar los grupos iniciales.
- Una planificación más detallada de lo que harán esos grupos, con quiénes de nosotros, y por cuánto tiempo.
- Una suerte de planilla de seguimiento para registrar los avances de los estudiantes, uno por uno, en unas progresiones en las que podamos distinguir lo que esperamos que todos puedan aprender y las profundizaciones que podrán hacer algunos.
- Un sistema interno de comunicación, para saber cuándo nos estamos aproximando a un punto en el que deberíamos revisar los agrupamientos y proponer otros.
- Y muchas ganas de inventar, de probar una práctica organizacional nueva... apoyándonos en el modelo pedagógico que conocemos mejor, que es la enseñanza simultánea.

Aquí se requiere un acuerdo de trabajo dentro de la institución, que establezca que los alumnos y las alumnas sean estudiantes de todos los docentes de la escuela. También se necesita que se apoye lo que cada docente o cada grupo de docentes sabe resolver con mayor facilidad porque tiene una experiencia anterior que lo apoya o tiene una formación específica.

Otro aspecto que implica es informar esta nueva modalidad de trabajo a los alumnos y las alumnas, y a sus familias, acordando con ellos y ellas unas pautas que puedan comprender. Se necesita una programación global de lo que queremos que aprendan en los próximos meses, tantos meses como sean, por eso se indica “en los próximos n meses”. En función de eso es que queremos que aprendan. Hay que delimitar una primera selección de criterios para organizar los grupos iniciales.

Se necesita una planificación más detallada de lo que va a hacer cada uno de esos grupos, con quiénes de nosotros y por cuánto tiempo. Se necesita una suerte de planilla de seguimiento que permita registrar los avances de los estudiantes, uno por uno, en unas progresiones en las que podamos distinguir lo que esperamos que todos y todas puedan aprender y las profundizaciones que podrán hacer, algunos sí y otros no, de acuerdo con las decisiones que tomemos.

Se necesita un sistema interno de comunicación entre todos nosotros para saber cuándo nos estamos aproximando a un punto en el que deberíamos revisar los agrupamientos y proponer otros. Y se necesitan muchas ganas de inventar, muchas ganas de probar una práctica organizacional nueva, apoyándonos en el modelo pedagógico que conocemos mejor, que es el modelo de la enseñanza simultánea.

Los agrupamientos flexibles no son los plurigrados. Los plurigrados son agrupamientos fijos. Lo que tiene de particular el plurigrado es que dentro del agrupamiento tiene niños y niñas que están cursando distintos grados de la escolaridad. Pero el agrupamiento es fijo. Agrupamiento flexible quiere decir que la escuela entera se organiza como una suerte de colectivo de docentes que tiene a su cargo un enorme colectivo de estudiantes y que va trabajando en ese colectivo con una flexibilidad que le permita generar propuestas de enseñanza adecuadas a cada alumno y alumna.

Esto trae algunos problemas. Por ejemplo, plantearse: ¿qué hacemos con el currículum único?, ¿qué hacemos con las evaluaciones estandarizadas?, ¿qué hacemos con los parámetros de calidad? Esas son discusiones que hay que entablar para poder, de alguna manera, generar una propuesta educativa que dé lugar a todos y todas.

Cierro con la idea de que la escuela, tal y como la conocemos, es una institución con organización en aulas monogrado con una forma de poner a un docente o una docente a cargo de un grupo, que va a ser el mismo grupo de principio a fin de un cierto periodo lectivo. La escuela es una institución de antes de la categoría de *inclusión*, de antes de la categoría de *justicia*, de antes de la categoría de *diversidad*, de antes de la categoría de *reconocimiento*.

Es una institución de antes del conductismo, de antes de Piaget, de antes de Vygotsky; pergeñada entre fines del siglo XVIII y fines del siglo XIX, de cuando se sabía muy poco acerca de los niños y las niñas y sobre las formas del desarrollo humano. El problema que tenemos ahora es que sabemos mucho.

Sabemos mucho más de que lo que sabíamos, pero tenemos esta organización armada de este modo y estamos discutiendo todo el tiempo cómo podemos hacer con esta organización armada de este modo para dar lugar a unas propuestas educativas de las que no sabíamos nada cuando la escuela se generó.

No hay que desesperarse. Se trata de que, con nuestros modos contemporáneos de entender la educación como derecho, con nuestras mayores exigencias respecto de la contribución que la escuela tiene que hacer al desarrollo humano, tenemos que ver cómo transformamos un enorme sistema institucional, seguramente el más vasto del mundo.

Diría que el sistema educativo y las escuelas son los tipos de institución más extendidos en el mundo. Entonces, ¿cómo hacemos con esta institución así de extendida en el mundo para dar lugar a unos propósitos educativos, a unas ideas que nos proponemos, que son muy diferentes a aquellas en las que se podía pensar a fines del siglo XVIII o a fines del siglo XIX?

La escuela ha cambiado mucho, pero tiene una matriz organizacional bastante difícil de modificar, que ha sido muy eficiente para asegurar el cumplimiento de derechos a lo largo de mucho tiempo.

Por ejemplo, en Argentina, que es un país con un muy temprano desarrollo del sistema escolar, cumplir con la obligatoriedad de la escuela primaria tardó seis décadas. Y cumplir la obligatoriedad de la escuela secundaria ya nos está tomando tres décadas. Esos seguirán siendo los tiempos del sistema escolar, si no nos ponemos a pensar de qué otra manera organizamos, entre otras cosas, los agrupamientos con los cuales funcionamos habitualmente.

Luz María Moreno

Flavia nos plantea un reto muy profundo que yo creo que estamos listos y listas para enfrentar realmente con lo que tenemos que hacer algo. Hay que modificar algo que sabemos que cambia lento, pero que, sin duda, nos invitas a poner a nuestro estudiantado en el centro y que respondamos como colectivo docente a organizarnos de manera diferente para visibilizar realmente estas posibilidades de aprendizaje.

Débora Dainez

Me gustaría centrarme en la cuestión de la estructura escolar, que creo que es algo que destaca en nuestro diálogo. Las políticas educativas son inclusivas y han ampliado el acceso a la escuela de manera significativa en nuestra realidad. Sin embargo, el verdadero desafío radica en la permanencia y en cómo realmente promover el aprendizaje con un significado social, permitiendo que los estudiantes se involucren genuinamente en la relación con el conocimiento escolar. En ese sentido: ¿cómo pensamos en esta estructura escolar y en la organización de la escuela?

La propuesta presentada es muy interesante en el sentido de que estamos considerando otro modelo de organización escolar. Uno que tenga como función principal el trabajo con el conocimiento y que no diluya esta función, porque creo que las escuelas son instituciones sociales en nuestra sociedad. Son instituciones cuya función es trabajar con los conocimientos históricamente producidos y que se convierten en conocimiento escolar. Entonces, la escuela es el lugar donde se produce la ciudadanía y donde se eleva la conciencia histórica de los seres humanos. La cuestión es cómo podemos abordar estos procesos en una estructura escolar que todavía se presenta de manera bastante rígida y homogénea.

Durante décadas, hemos afirmado que no hay una única forma de aprender, que no hay una única manera de ser estudiante y que no hay una única forma de enseñar. Sin embargo, todavía tenemos una estructura escolar, un modelo de escuela que impone una estandarización tanto en las formas de aprender como en las formas de enseñar. Cuando consideramos las relaciones de enseñanza y los múltiples caminos que pueden construirse en la interacción con el conocimiento, nos damos cuenta de que esta estructura escolar ya no se adapta a nuestra época actual. Como ya se mencionó, de manera muy acertada, hemos avanzado mucho en términos de conocimiento sobre la educación escolar, pero seguimos teniendo la misma organización institucional.

Y entonces, ¿cómo podemos pensar en otras formas de organización? Considerar nuevas formas de organización escolar requiere que pensemos en una dinámica diferente de organización del espacio, pero también requiere financiamiento público. Además, necesitamos proyectos gubernamentales que establezcan como objetivo esta nueva escuela, esta otra escuela. Especialmente considerando, lo que se acaba de señalar, ¿cómo podemos pensar en formas alternativas de organización escolar cuando hay una imposición de un modelo escolar orientado a formar ciudadanos para la integración en el mercado laboral? Este paradigma no se centra en el desarrollo humano, sino en el desarrollo del capital y del mercado. Entonces, ¿cómo podemos visualizar un proyecto educativo en nuestro país que esté orientado hacia un modelo específico de organización escolar, y cómo podemos proyectar esta visión de la educación que aspiramos y contemplar esta nueva escuela?

Sin dejar de hacer los ajustes mínimos, las políticas de inclusión, aunque han promovido un acceso más amplio a la conciencia política y han ampliado los derechos, deben pensar en la educación como un derecho humano. Por otro lado, es una política que no implica una inversión más amplia en la educación por parte de los Estados. Hemos visto en las convenciones, que cada Estado se responsabiliza por invertir lo que considere necesario. Entonces, todavía tenemos políticas que están gestionando las desigualdades sociales, pero no las están abordando realmente. Porque cuando hablamos de diversidad, a menudo olvidamos la condición de desigualdad y las condiciones de vulnerabilidad mencionadas. Debemos entender que la diversidad también implica desigualdad social. Estos grupos han vivido históricamente experiencias de marginación social y están marcados por la cuestión de la desigualdad social. Sabemos que nuestras escuelas públicas no están realmente organizadas para proporcionar las condiciones adecuadas para el desarrollo humano en su totalidad, sino que se centran en aspectos que son convenientes para una lógica social dominante que opera en nuestra realidad de clases sociales.

Así que, al pensar en esta otra forma de escuela, debemos tener en cuenta el sistema social al que pertenecemos, ya que la escuela es una institución social. Al mismo tiempo, si consideramos la función social de la escuela, vemos que, aunque la escuela reproduce la desigualdad social mediante las desigualdades educativas que genera en su forma de organización, sigue siendo la institución en la que podemos disputar un proyecto educativo diferente. En la escuela es posible pensar en otros procesos, y su función, además de reproducir la desigualdad, como puede ser la promoción del desarrollo humano, la emancipación y la libertad. De hecho, cuando las personas o cuando los estudiantes tienen acceso a estos recursos se les permiten ampliar su participación en la práctica social. Entonces, pensar en la forma de la escuela significa pensar en las estrategias de organización de esta institución, pero también significa reconocer que es una institución

social cargada de contradicciones. Estas contradicciones sociales son inherentes a dicha institución. ¿Cómo luchamos por políticas públicas que buscan la igualdad social no a través del principio de homogeneidad, sino a través del principio de heterogeneidad y la variabilidad en los procesos de humanización? Esto es más o menos lo que tengo aquí para compartir y continuar reflexionando.

Luz María Moreno

El profesor Fernando de la Fuente nos dice: “ya estoy aprendiendo portugués”. Sí, la verdad es que ha sido toda una oportunidad muy linda de practicar también la pedagogía de la escucha, el poder afinar también nuestros sentidos de una forma distinta para conectar con esto que nos une, que es maravilloso.

Muchas gracias también por darnos todo este panorama histórico de entender, cómo los saberes están producidos históricamente, cómo la escuela nos puede permitir elevar esta conciencia histórica o seguir reproduciendo estas opresiones que hemos hecho a través de la escuela, estas limitaciones y desigualdades a lo largo de tantos siglos.

Liliana Arciniegas

Coincido en muchos de los planteamientos que se han hecho, precisamente desde esta necesidad de poder analizar cada uno de nuestros contextos, en función a similitudes, pero también en función a una serie de desafíos que tenemos.

En la primera parte planteaba esta necesidad de entender quién es este otro que está presente en nuestras aulas, precisamente, para poder replantear lo que venimos haciendo en educación.

Muchas veces, cuando compartimos espacio en las instituciones educativas, nos damos cuenta de que los profesores tienden a idealizar al estudiante que comúnmente ha estado en el aula, el estudiante homogéneo. De hecho, los procesos de formación han estado centrados en generar una propuesta educativa, una planificación, que sea la misma para todos. Por tanto, cuando hablamos de cómo deberían ser estas propuestas pedagógicas, sin duda, tienen que estar fundamentadas en relaciones dialógicas, pero también en estas transformaciones que se tienen que dar, como la mesa plantea, en, desde y con las diversidades.

Para eso, me parece que hay que retomar algunos aspectos importantes. El primero tiene que ver con que leía en los comentarios esta necesidad que tenemos de dar muchísima importancia a la política educativa y la política pública. Coincido con las apreciaciones, sin embargo, me parece que deberíamos ser bastante críticos frente a la normativa que tenemos en cada uno de nuestros países.

Si bien exigimos que sea una normativa que responda a la realidad de países que, en nuestros casos, tienen las características de ser interculturales y plurinacionales, también es verdad que deberíamos analizar si lo legal se aproxima a lo legítimo.

Es decir, si estamos generando políticas públicas que hacen que efectivamente se modifiquen las prácticas institucionales y eviten que se reproduzcan procesos de exclusión, tratamiento diferenciado o –ahora también– tratamiento positivo hacia estos sectores que históricamente han estado perjudicados. Probablemente, sin darnos cuenta de lo que está pasando en nuestros contextos, la política y la normativa están manteniendo esta condición especial hacia ciertos grupos y terminan siendo políticas discriminatorias. Lo que hacen es perpetuar estereotipos o hacernos pensar que estos grupos nunca llegarán a la universidad, nunca llegará a conseguir un trabajo, si no es por estas políticas de cuotas o cupos especiales que lo posibilitan. Esto hace que se discrimine, pero ahora de una forma distinta.

También me parece que es importante que podamos hacer un análisis, por ejemplo, de todos estos procesos que hemos planteado y de todas estas ideas a las que hacemos referencia desde la política, sin perder de vista la perspectiva de educación inclusiva. Necesitamos entender que toda esta situación tiene implicaciones a nivel educativo.

A veces pensamos que lo único que se necesita es un profesor inclusivo, un aula inclusiva, una metodología inclusiva, una estrategia inclusiva y no nos damos cuenta de que la educación y la inclusión van mucho más allá.

Entonces, cuando reconceptualizamos o nos replanteamos las ideas que tenemos de educación y de inclusión, podemos entender que, por ejemplo, cuando hablamos de diversidad no estamos haciendo referencia a personas especiales, en condiciones diferentes o que requieren de buenas intenciones. Si hablamos de nivel educativo, tampoco estamos refiriéndonos a personas que requieren o que se han hecho merecedoras a parches o añadidos curriculares. Esto hace que nos olvidemos de una responsabilidad colectiva.

Coincido también con los comentarios en referencia a la necesidad de una formación docente. Sin duda, es necesaria, pero tiene que ser desde una mirada distinta, que nos permita entender que tiene que haber procesos donde se investigue y se reflexione sobre la praxis que tenemos en las instituciones educativas, misma que, que de una forma inconsciente o naturalizada mantiene modelos didácticos tradicionales, homogeneizadores;

modelos *compensadores*, que siguen centrados en estos grupos estigmatizados y convertidos en grupos problemáticos.

Los desafíos tienen que generarse desde posicionamientos críticos que permita que estas diversidades tengan o se generen en función de propuestas pedagógicas o curriculares distintas. Y para eso me gustaría plantear cinco ideas.

La primera se analizó en la mesa 2 de este ciclo, cuando se señaló que la educación inclusiva no posee una teoría, sino que viene operando mediante un sistema de reproducciones implícitas, es decir, de conocimientos, de creencias que a veces son muy difíciles de explicar, pero que la mayoría de nuestros contextos hacen que continúen enfatizando lo inclusivo como expresión de lo especial. Esto ha hecho que focalicemos nuestra atención y preocupación en estos colectivos que históricamente han sido excluidos, lo que nos hace pensar que estamos únicamente frente a un problema técnico. Esta, sin duda, es una postura reduccionista que hace que nos olvidemos de la complejidad que caracteriza tanto al sistema educativo en general como a los procesos sociales.

Para la segunda idea me gustaría retomar lo que ya se decía sobre modelos existentes de atención a la diversidad que están haciendo que se mantengan argumentos debatibles y débiles que insisten en coexistencia, tolerancia y aceptación, en lugar de lo que requerimos hoy en nuestros sistemas educativos y en nuestra sociedad, que es la convivencia y el diálogo.

La tercera idea retoma los comentarios sobre la función social de la escuela, donde el otro es un ser en relación. Por tanto, esta educación en general posibilita ese encuentro. ¿Qué estamos haciendo con esos encuentros? Para mí, ahí está la clave de la educación inclusiva. En esos encuentros, ¿hay respeto a las diferencias? Si es así, entonces la implicación a nivel educativo va a hacer que dejemos de poner en el centro al estudiante con problemas, a este sujeto cuyas cualidades o características siempre están pensadas en negativo y que, de hecho, hace que se generen bajas expectativas frente a su proceso de aprendizaje, pero también a su proceso de condición de vida.

¿Estamos poniendo en el centro los problemas educativos, los problemas de enseñanza, los problemas de aprendizaje? Por tanto, el desafío que tenemos es analizar y repensar, así como darnos cuenta de que, y retomo también la idea de Ocampo, esta diversidad implica múltiples singularidades que están presentes en nuestras aulas de clase, y a partir de las mismas tendríamos que empezar a identificar fortalezas y potencialidades para aprender. Esto implicaría que se puedan construir alternativas educativas totalmente distintas a las actuales y que, por ejemplo, puedan estar fundamentadas en la diversificación curricular.

Coincido con uno de los comentarios de José Manuel González cuando dice que integrar no es incluir. También coincido cuando se señala que si seguimos pensando en el estudiante con necesidad educativa, en sus barreras para el aprendizaje y la participación –en el estudiante diverso; en el estudiante diferente, como diría Skliar–, distanciamos a estos *otros* del *nosotros*. De este modo, probablemente no vamos a generar procesos de transformación en los sistemas educativos.

Para finalizar, al preguntarnos ¿qué podríamos hacer en el aula? La clave, al menos desde los procesos de investigación que hemos generado en Ecuador, es la necesidad de replantear los procesos unificados, como decía Flavia, que hacen que todos los estudiantes aprendan lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo. Eso implica que hagamos una ruptura. Primero, en nuestra forma de pensar las características de los estudiantes. Segundo, en el hecho de que esta implicación ontológica tiene una repercusión a nivel metodológico, por lo tanto, los cambios que tengamos que hacer tienen que ser cambios progresivos.

Muchas veces, en las instituciones pensamos que la clave está en el formato, en la planificación, y se generan cambios en los que dicen: “ya no ponga esta columna, ponga esta otra; ya no incluya la estrategia en esta línea, incluya en esta otra”. Y pensamos que con eso estamos generando cambios en función de las necesidades que tiene la población o el estudiantado. Me parece que el desafío que tenemos está en el hecho de que podamos crear nuevos procesos educativos, diferentes a las ideas educativas tradicionales relacionadas con un concepto único.

También decían en los comentarios sobre estos conceptos monolíticos, por ejemplo, de la inteligencia. Estos conceptos tienen que estar replanteados para entender que hay diferentes niveles cognitivos, características, necesidades de aprendizaje e intereses en el aula. Hay muchos otros aspectos que requieren la personalización de los procesos educativos, que no es lo mismo que la individualización. En el caso de Ecuador, cada vez que hacemos adaptaciones curriculares generamos esta situación. En ese sentido, me parece que podríamos revisar una serie de documentos que tiene Pere Pujolas, desde España, quien establece esta diferenciación entre personalizar e individualizar.

También me parece importante retomar ideas de algunos libros. Hay un libro muy bonito que se llama *Aulas heterogéneas (El aula diversificada)*, de Ann Tomlinson. En este material se establece la necesidad de diversificar lo que estamos haciendo en el aula. Es decir, que no existe una única forma de enseñar, sino múltiples formas de enseñar. Hay que posibilitar múltiples formas de aprender, que es lo que venimos haciendo ya con el diseño universal de aprendizaje, y múltiples formas de evaluar.

Esto va a permitir que evitemos caer en esta idea de decisiones pobres de currículo para estos grupos diferenciados, pero también que podamos reconstruir nuestros enfoques de educación inclusiva para ser coherentes con los contextos y con estas poblaciones cambiantes que son parte de nuestra realidad.

Luz María Moreno

Pensar en términos de rupturas, de posicionamientos críticos, de cómo estamos viendo a nuestro estudiantado y, sobre todo, darnos estas pautas para buscar más información sobre otras maneras en que ya se están haciendo las cosas.

Pregunta Nancy García Lechuga: ¿los agrupamientos flexibles serían adecuados para trabajar proyectos como el huerto escolar?

Flavia Terigi

Seguramente sí. No es algo en lo que haya pensado en particular, pero seguramente sí. De todas maneras, quiero decir que no se trata de que para ciertos temas haya agrupamientos flexibles y para otros el agrupamiento habitual o el aula estándar, como la llamamos en la literatura pedagógica. Se trata más bien de volver a pensar que nos hemos dado históricamente a un modo de organización escolar que ha sido muy eficiente a lo largo de varias décadas para expandir la escolarización, pero que fue encontrando cada vez el límite.

Yo pienso que el límite está en el supuesto de que todos tienen que aprender lo mismo al mismo tiempo. Ese supuesto hay que ponerlo en discusión. Algunos van a aprender lo mismo, pero más rápido, y otros lo mismo, pero más lento. Pero poner en cuestión la idea de que todos tengamos que aprender las mismas cosas, no en el sentido de que todos tengamos el mismo horizonte cultural al que tenemos que poder acceder, sobre lo cual no hay discusión, desde mi punto de vista, sino la idea de que la educación de calidad se define si una prueba dice que todos han aprendido las mismas cosas. Yo discutiría eso.

Luz María Moreno

Jesús Eduardo Ameca González. Débora pregunta: ¿qué papel juegan las nuevas tecnologías dentro de los retos y las perspectivas en la inclusión?

Débora Dainez

Las tecnologías también tienen sus contradicciones internas, intrínsecas. Favorecen otras formas de pensar la organización del trabajo pedagógico y respaldan los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite nuevas formas de desarrollo, nuevos temas pedagógicos y nuevos procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, nos hace reflexionar sobre el acceso universal a la tecnología y su propósito en el uso educativo. Es decir, ¿cuál es la función de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje? En Brasil tuvimos una experiencia en la educación especial en la que se crearon salas de atención educativa especializada en las escuelas como parte de programas específicos. En ese sentido, se dio un fuerte énfasis en la utilización de tecnologías. Entonces, las tecnologías se convirtieron en mediadoras del aprendizaje. Este hecho desplazó la acción pedagógica, ya que la tecnología llegó con la idea de reducir el trabajo del profesor, como si sólo los recursos tecnológicos fueran responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La acción docente quedó en segundo plano.

La pregunta que debemos de plantear aquí es: ¿cómo se utiliza la tecnología y con qué objetivo? Es un recurso importante, ya que sabemos que la nueva generación tiene un contacto significativo con la tecnología. Sin embargo, es importante pensar en qué tipo de población tiene acceso a estas tecnologías, cómo llegan estas tecnologías a las escuelas públicas y cómo se capacita a los profesores para utilizar estas tecnologías.

Durante la pandemia, cuando tuvimos que recurrir a la educación a distancia de manera emergente y basada en el uso de tecnologías, Brasil tuvo una experiencia difícil y precaria. Nos dimos cuenta de que el acceso a las tecnologías aún se encontraba limitado y que no todos los profesores estaban adecuadamente preparados para utilizar y acceder a estas tecnologías. Entonces, estas cuestiones también se plantean teniendo en cuenta las contradicciones. Aunque las tecnologías pueden contribuir al proceso de mediación pedagógica y facilitar nuevas formas de relación y trabajo con el conocimiento, también debemos considerar las cuestiones de acceso, la formación de profesores y el papel que la tecnología desempeña en la organización del trabajo pedagógico.

Luz María Moreno

Sin duda, es una posibilidad poder hacer uso de la tecnología sin que se deje de lado esta figura de las y los docentes como mediadores de aprendizaje, como quienes acompañan

a elevar justamente estos diálogos, estos pensamientos críticos, que la tecnología no puede reemplazar.

Yara Cimbrón pregunta: ¿nos podrías compartir algunas estrategias específicas de lo que han aplicado en las escuelas?

Liliana Arciniegas

Quiero comentarles que en Ecuador, precisamente, por lo que establece la normativa, lo común suele ser que aún se trabaje con adaptaciones curriculares e incluso las confusiones que se generan al entender que el diseño universal de aprendizaje es otro tipo de adaptación curricular.

Entonces estamos en el proceso de insistir en esta posibilidad de crear nuevas propuestas educativas; primero, desde la necesidad de replantearnos lo que entendemos por educación inclusiva. Lo que hemos podido hacer son experiencias innovadoras cuando nos vamos con los estudiantes que están en procesos de prácticas preprofesionales.

Ha sido muy interesante para los profesores cuando tienen que conocer lo de las comunidades de aprendizaje. Ahí tenemos a Ramón Flecha, desde España, que plantea estas estrategias o metodologías de éxito que son los grupos interactivos. Toda esta información está en internet y ha dado muy buenos resultados.

También quiero comentarles que venimos trabajando con algunas ideas en un documento sobre enseñanza multinivel que establece cuáles son los elementos del currículum en los cuales se podría trabajar haciendo este multinivel. Sobre la bibliografía que he recomendado, hay dos documentos bastante interesantes de Pere Pujolas, desde España. Uno es para enseñar y otro es *Aprender juntos alumnos diferentes*.

También hemos utilizado algunas estrategias de *El aula diversificada*, de Ann Tomlinson. Ella plantea la interesante idea de trabajar como una especie de ecualizador, es decir, ir haciendo graduaciones o gradaciones en los elementos del currículo que nos permitan ajustarnos a las necesidades y las características del grupo en el aula.

También podría recomendar un libro muy interesante de la argentina Rebeca Anijovich, *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, que plantea alternativas interesantes de lo que se puede hacer en el aula. No podría dejar de recomendar algunos de los planteamientos de la doctora Terigi sobre las múltiples trayectorias de aprendizaje, que me parece que también dan pauta para trabajar de una manera bastante interesante, sobre todo cuando hay estudiantes con discapacidad.



Luz María Moreno

Nos quedamos como comunidad educativa mexicana con mucha tarea: desestructurarnos dentro de la escuela, rediseñarnos; pensar en que muchas veces estos cuadritos que seguimos para hacer nuestras planeaciones nos hacen más daño que bien; pensar en otra dinámica, en otra organización; renovarnos y pensar en qué estamos construyendo históricamente. Seguramente vamos a quedar a deber en unos años, pero es lo que toca ahorita. Lo que nos toca ahora es la representación de esta justicia para visibilizar las diversidades.



Mesa 4

Propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva

Oralia Bonilla

*Consejera ciudadana de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación*

Esta mañana estamos reunidos para llevar a cabo la cuarta y última mesa de análisis del ciclo titulado “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”. Hoy toca el tema de las propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva.

Para ello, nos acompañan el doctor Rodolfo Cruz Vadillo, desde Valencia, España; el doctor Humberto Rodríguez, desde Monterrey, Nuevo León, y la maestra Concepción Fernández, desde Mérida, Yucatán. Bienvenidos y bienvenida.

Antes de comenzar nuestra mesa de análisis, los invito a ver el siguiente video producido por Mejoredu, *Familias que hacen escuela*.⁵

Para nuestra primera ronda de participaciones, nos gustaría compartir con ustedes algunas ideas iniciales: ¿qué piensan de la construcción de espacios formativos escolares desde la perspectiva crítica de la educación inclusiva en, con y desde las diversidades?, ¿qué piensan de la construcción de espacios escolares formativos, desde narrativas y perspectivas críticas de educación inclusiva, que permitan el reconocimiento de

⁵ <<https://www.youtube.com/watch?v=b5oGwEhgV8w>>.

distintas maneras de ser, estar y construir conocimientos?, y ¿qué piensan acerca de los alcances y desafíos de los espacios formativos escolares ante la perspectiva crítica de la educación inclusiva?

Empecemos con el doctor Rodolfo Cruz Vadillo. Estudió Sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y cuenta con un doctorado en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Ha escrito más de treinta artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Es autor y coordinador de más de cincuenta publicaciones entre libros y capítulos de libros sobre temas como políticas educativas e inclusión. Es director y miembro de la revista *Pasajes*, publicación indexada de la UNAM, y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas de investigación son las políticas sobre inclusión educativa, discapacidad y procesos de formación docente. Se desempeña como profesor investigador de la Universidad Popular Autónoma de Puebla.

Rodolfo Cruz Vadillo

Como ya lo anunciaban, esta última mesa de análisis tiene que ver con las propuestas de acción que pueden contribuir para que nuestro sistema educativo camine hacia ese horizonte casi de plenitud que, aunque hoy entendemos como un discurso, nos permite reivindicar y pensar la inclusión como un espacio donde todos podamos existir. No sólo es estar juntos, sino existir juntos.

Quisiera iniciar con algunas interrogantes. Más que decir que las voy a abordar todas o que las voy a responder en su totalidad, creo que nos permiten iniciar una reflexión (imagen 4.1).

Imagen 4.1

Algunas interrogantes

¿Cuál es la identidad epistemológica de la educación inclusiva en el uso y presencia que ha tenido en las últimas décadas?

¿Cuál es el estatus ontopolítico y la posición epistémica de los estudiantes que hoy pueden pensarse incluidos?

¿Qué transformaciones se han realizado en las comunidades epistémicas frente a la propuesta epistemológica de la educación inclusiva?

¿Qué tipo de justicia podemos pensar que dé forma a la propuesta de inclusión en la escuela?

Antes de indagar cómo estamos traduciendo la educación inclusiva en las aulas, hay que plantear una pregunta a la que muchas veces no le ponemos todo el interés.

Esta interrogante tiene que ver con esa identidad, a la que le llamaría *la identidad epistemológica*, que hoy por hoy tiene la educación inclusiva. Es decir, cuál es el discurso, cuáles son las perspectivas y las posiciones que sostienen y permiten que podamos pensar en transformar una escuela desde una perspectiva crítica.

Para eso, comparto algunas otras interrogantes que intentaré abordar sobre cuál es el lugar que ocupan los estudiantes que han llegado a las aulas y que, encontrándose al margen, pueden estar presentes en los espacios. Para eso, tendríamos que pensar que la educación inclusiva no sólo puede limitarse a las presencias de las personas, sino que tendría que *tocar*, dice Carlos Skliar, las existencias.

Entonces, frente a estas transformaciones, me parece muy importante ver cuál es el estatus y la posición que tienen esos estudiantes. Es decir, ¿cuáles son las relaciones posibles en la escuela? Para eso, es necesario cuestionar cómo estamos entendiendo y traduciendo temas como la propia justicia.

Me parece que algo que tendríamos que abordar más seriamente es la idea de justicia, porque no hablamos de ello cuando tocamos el tema de la educación inclusiva. Lo primero que tendríamos que hacer es comprender que este discurso de la educación inclusiva es algo que intentamos llevar a cabo sobre lo escolar.

Con esto, me gustaría hacer la distinción, porque cuando hablamos de lo educativo lo restringimos a lo escolar, y son cuestiones diferentes. Cuando hablamos de educación, intentamos que esa educación inclusiva se haga presente en los espacios escolares. El problema es que cuando se traduce en el espacio escolar algo queda trastocado. Y el gran problema es que tenemos un dispositivo escolar que funciona desde hace años, que poco ha cambiado frente a un discurso, el de la educación inclusiva, que está intentando trastocarlo, interpelarlo y transformarlo, pero se enfrenta con una serie de condiciones propias del dispositivo que, si lo analizamos, pueden ser bastante excluyentes.

Tendríamos que partir de la comprensión de las habilidades, destrezas y actitudes, que no son algo que tiene el estudiante *per se*, sino que están constantemente en relación con un contexto. Es el estudiante en relación con un contexto (imagen 4.2).

Imagen 4.2

Parte de la comprensión de...

- Las habilidades, destrezas, actitudes, siempre están en relación con un contexto.
- La escuela clasifica y establece jerarquías entre los estudiantes.
- Patologiza lo que no responde al estereotipo de normalidad escolar, es decir al tiempo-espacio establecido por el dispositivo.
- Estigmatiza colocando en una relación de negatividad ontológica al sujeto (diversidad negativa).
- Produce ignorancia sobre la propia diversidad (reducción ontológica).

Sin embargo, la escuela está acostumbrada a clasificar y establecer jerarquías. También apoya la patologización a partir de una imagen de estereotipo, de normalidad escolar que se basa en la idea de tiempo-espacio y, con ello, llega a procesos de estigmatización que tienen que ver con el descrédito de los estudiantes, produciendo ciertas formas de ignorancia sobre ellos.

Cuando reduzco al estudiante, por ejemplo, a la discapacidad, a su déficit, a su condición de origen o a su clase social, intento explicar el problema educativo por una sola cuestión del estudiante. En ese sentido, produzco ignorancia, porque no me permito abordar la complejidad del ser humano y ver la integralidad.

Mi propuesta –que no es una cuestión netamente práctica directa del aula– nos tiene que llevar a repensar los fundamentos, eso incluye el tema de justicia.

Cuando se aborda el tema de justicia, se visibiliza que hay distintas propuestas y que la posición y el estatus aparecen de forma constante (imagen 4.3).

Imagen 4.3

**Educación
inclusiva:
un tema
de justicia,
posición
y estatus**

Justicia como equidad: posición original (Rawls, 2022).

Fraser (2018), la dimensión de reconocimiento representa un problema de estatus. Por vía un ejercicio que no sólo sea afirmativo, es decir, que no deje intacta las estructuras básicas sociales que permiten el aumento de la desigualdad, más bien, la transformación de dichas estructuras para que, por vía de reconocimiento y un ejercicio distributivo, se logre la tan anhelada justicia social.

Dubet, (2010), reafirma que el problema también es de posición y, por ende, de estatus, pues la desigualdad de las posiciones plantea retos y tensiones entre inferioridad y superioridad. Igualdad de posiciones.

Esto nos debe llevar a preguntar no sólo si nuestras escuelas tienen a los estudiantes adentro, es decir, si los estudiantes pueden estar en la escuela, sino: ¿cómo están en la escuela?, ¿cuál es su posición epistémica? Parece ser que, aunque los estudiantes están en la escuela, todavía sufren algunas de las formas de la injusticia epistémica mencionada por Miranda Fricker. Por ejemplo, la injusticia que se da a través del no reconocimiento del estudiante como sujeto de conocimiento (imagen 4.4).

Imagen 4.4

Injusticia epistémica y epistemicidio

- Fricker, (2007) menciona que esta perspectiva no se reduce a la idea de distribución, incluso tiene sus matices importantes frente a la propuesta de reconocimiento, pues se enfoca en bienes epistémicos como la propia información y, algo que es de interés en este trabajo, la educación.
- En el plano de los procesos de inclusión en educación, esto puede ser visible con la reducción ontológica del mismo a un organismo (Laing, 1975; Boggino, 2011).
- Lo anterior, la negación de una identidad epistémica, la colocación en una posición epistémica negativa y la producción de ignorancia, dan cuenta de lo que Grosfoguel (2013) menciona como epistemicidio.

Otro aspecto es su reducción ontológica a mero organismo. Solemos pensar lo orgánico y creer que basta con sacar la foto del estudiante. No permitimos una relación de iguales entre pares con el otro estudiante, ya que lo hemos reducido ontológicamente a mero organismo.

Lo reducimos a una cuestión relacionada con un sistema que posiblemente lo entendemos o lo traducimos como fallido, y que el sistema educativo tiene que reparar.

En ese sentido, el gran problema que tenemos cuando intentamos llevar a la práctica procesos de inclusión, es que no han cambiado. Hemos intentado cambiar la posición social, pero no se ha trastocado la posición epistémica. Estos estudiantes, en su diversidad, son sujetos de conocimiento. Tengo la sospecha de que cuando la diversidad llega a la escuela, hay de diversidad a diversidad (imagen 4.5).

Imagen 4.5

Posición epistémica (Broncano, 2020)

- La presencia de cierto conocimiento, según Broncano (2020), no deja de producir ignorancia en la medida que facilita la parcialización y división del sujeto, haciendo visible sólo lo que los métodos y principios de conocimiento (epistémicos) permiten, oscureciendo otros elementos presentes en los sujetos, pero cuyo acto de ignorancia los hace invisibles a la vista y, por ende, inexistentes.
- ¿Son todos los estudiantes reconocidos como sujetos de conocimiento?
- Lo anterior facilita y legitima, no sólo una posición epistémica determinada por vía la producción de ignorancia, también permite la colocación de cierto estatus a determinados sujetos y colectivos, rasgo que juega de forma central en lo que puede o no realizarse en el espacio social.

Hay una diversidad positiva, que es la que hay que aprender. En la cultura, hay riqueza en la diversidad. Pero hay una que tiene estatus de negatividad. Es decir, la diferencia como negatividad, diría Néstor Braidot, y eso permite colocar a un determinado estudiante en una posición epistémica negativa. Eso lo lleva a un estatus que no le permite la participación. Ahí nos enfrentamos a formas de injusticia.

Miranda Fricker menciona que una primera forma de injusticia es hermenéutica. Esto es, no logramos comprender al otro porque lo vemos con tal extrañeza que no nos representa un ser humano en su totalidad; no acabamos de comprenderlo. Esa incompreensión hermenéutica facilita, precisamente, la reducción ontológica. Incluso, la propia negación.

Aunque el sujeto esté en la escuela, hay una incertidumbre ontológica presente (imagen 4.6). Pese a que ya lo tenemos en la escuela –y con eso nos conformamos, porque

ya hay un ejercicio de inclusión–, resulta que la pregunta va más allá: ¿cómo está ese sujeto en la escuela?, ¿qué posición tiene en la escuela?

Imagen 4.6

Estatus ontopolítico

- De cierta forma, el estatus no sólo implica una jerarquización que puede explicarse como inferioridad, además plantea una incertidumbre ontológica al sujeto, lo cual resta posibilidad de maniobra en el plano social. Este estatus, desde esta cualidad puede denominarse ontopolítico, pues es el que admite la participación determinada en un campo o espacio social.

En ese sentido, tendríamos que repensar las formas de justicia. La forma de justicia tradicional se basa en una idea de *imparcialidad*, pero tendríamos que pensar otras formas de justicia y otras formas de injusticia. Una justicia epistémica o autopolítica tendría que permitir el paso de esa diversidad como negatividad a cierta positividad de los sujetos, es decir, de los estudiantes (imagen 4.7).

Imagen 4.7

¿Qué tipo de justicia y con qué finalidad?



- Una justicia ontopolítica y epistémica que no permita la reducción y la incertidumbre ontológica.
- Una justicia que permita el deslizamiento a la positividad de posición y estatus sin que esto se traduzca en un objeto de conocimiento cuya finalidad es sólo la búsqueda de su enseñabilidad.
- Reconocimiento de la inclusión es un problema antes que individual o personal, institucional y estructural.

La educación inclusiva sí tiene que ver con un principio pedagógico y se sustenta en valores, pero tendríamos que pensar lo que implican en la escuela las relaciones que dan cuenta de ciertas reafirmaciones ontológicas. Esto es, se está jugando la posición y el estatus de los sujetos (imagen 4.8).

Imagen 4.8

Educación inclusiva	Epistemología política (Broncano, 2020)
	Reafirmación ontológica
	Perspectiva axiológica
	Principio pedagógico/educativo

Tendríamos que pensar que no basta con que estemos todos juntos, si la posición que ocupa el otro en la escuela sigue siendo reducida a mero organismo, problema, ausencia, falta o déficit. Estamos colocándolo siempre en una posición negativa, en la que sospechamos de su capacidad, incluso de su estatus como sujeto de conocimiento.

Tendríamos que pensar que la inclusión no es solamente un lugar donde todos nos vamos a poner de acuerdo y nos vamos a llevar bien, sino un espacio en el que, aunque no estemos todos de acuerdo, tendríamos que buscar los canales para reconocer al otro.

Es decir, tendríamos que partir de la idea de que, aunque tú y yo no estamos totalmente de acuerdo, no estamos en la misma línea, tu demanda y visión son tan legítimas como las mías.

Esto nos tiene que permitir un diálogo horizontal que posibilite la existencia de todos y no la reducción epistémica u ontológica de nuestros estudiantes a mero organismo, ni su infantilización.

Oralia Bonilla

Vamos a pasar ahora a escuchar a Humberto Rodríguez Hernández, que es doctor por la Universidad de Jaén, España, con dictamen sobresaliente sobre *homeline*. Cuenta con la categoría de perfil deseable por el Programa de Desarrollo Profesional Docente.

Es experto de la Red Europea de Educación Inclusiva y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en temas de inclusión y equidades de la educación. Es integrante de diversos comités científicos y revisor de reportes de investigación para revistas internacionales. Colabora en distintas

universidades y organizaciones nacionales e internacionales, como la Fundación Once de España y la Asociación Hanan de Marruecos.

Tiene innumerables contribuciones en libros y revistas. Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, la atención a la diversidad, y la formación de profesores inclusivos. Actualmente, es director de la Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano”, con sede en Monterrey, y del programa de la maestría en Educación Inclusiva y del Congreso Internacional “La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades”, que se realiza anualmente en la capital de Nuevo León.

Humberto Rodríguez Hernández

En primer lugar, tendríamos que reflexionar hacia dónde nos dirigimos. Éstas son algunas ideas planteadas por UNESCO en el 2021, que hablaba de la necesidad de enfatizar lo humano o un enfoque humanista en términos educativos. Dice que estamos frente a grandes retos de la humanidad, con respecto a la educación, que no podemos fallar (imagen 4.9).

Imagen 4.9

¿Hacia dónde dirigirnos?

Estamos viviendo los mayores cambios en la educación desde la aparición de la escuela pública en el siglo XIX.	La situación a la que nos enfrentamos es tan dramática y compleja que no podemos permitirnos ser pesimistas.
La historia se está escribiendo con gran rapidez, y ante nosotros aparecen elecciones y decisiones que definirán los futuros de la educación.	Todas las acciones que implementemos deben estar basadas en una visión humanista de la educación y el desarrollo y en marcos de derechos humanos.

La pandemia de covid-19 representó grandes desafíos para el liderazgo.

¿De qué marco de referencia debemos partir cuando hablamos de educación inclusiva? En primer término, de un enfoque netamente humanista, que me obliga a reconocer al

otro como único y que estoy inserto en una pluralidad: que yo soy único, pero, al mismo tiempo, estoy inserto en una pluralidad.

De tal manera que hay dos ejes cuando hablo de educación inclusiva. Necesito descubrir al otro, pero no sólo descubrirlo, sino aceptarlo, entendiendo que tiene su propia cosmovisión e historia de vida. Además, con ese otro, yo debo colaborar, porque tenemos propósitos comunes, y es aquí donde entra la experiencia de propósitos compartidos (imagen 4.10).

Imagen 4.10

Un sustento humanista

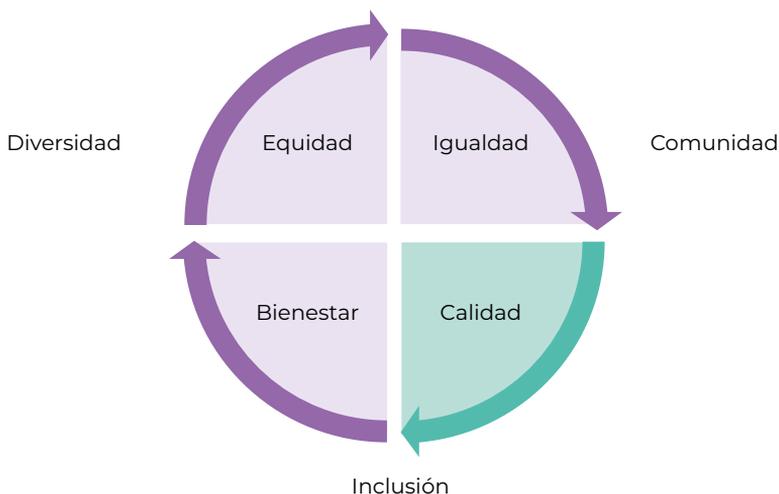


Fuente: UNESCO, 2014.

En este momento, cuando hablamos de educación inclusiva, estamos hablando del desarrollo de la persona en términos de sus necesidades, pero también de sus intereses y actitudes (imagen 4.11).

Imagen 4.11

Hacia un nuevo planteamiento social y educativo

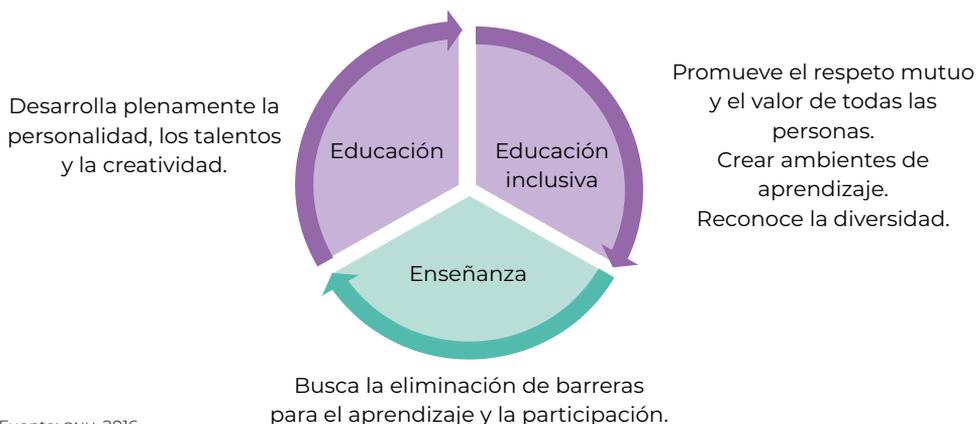


Fuente: ONU, 2016.

Cuando hablo de la persona, tengo que aceptarla tal cual. Finalmente, es valiosa y tiene cosas que compartir con nosotros.

Un primer planteamiento es que yo no puedo hablar de diversidad en el marco de educación inclusiva si no entiendo primeramente lo que es equidad. Cuando hablo de equidad, me refiero al reconocimiento de que cada niño, joven y adulto es único. Es reconocer que somos únicos no solamente en términos de nuestra visión de vida, sino además en todo nuestro ser. Este reconocimiento me permite partir de la idea de que estamos frente a una diversidad y una colectividad (imagen 4.12).

Imagen 4.12



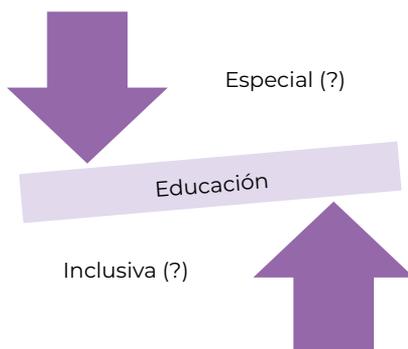
Fuente: ONU, 2016.

Este enfoque colectivo es un nuevo paradigma que llegó para quedarse. Por tanto –ante la polémica de que si es educación especial o educación inclusiva–, tendríamos que posicionarnos en el enfoque de la educación inclusiva como una acción de compromiso para todos, que busca conformar una sociedad más justa y equitativa, y que impulsa un nuevo paradigma, en este sentido de comunidad (imagen 4.13).

Imagen 4.13

¿Por qué debemos transformar la visión ?

- Es un tema transversal
- Es compromiso de todos
- Busca conformar una sociedad más justa y equitativa
- Impulsa un nuevo paradigma de comunidad y sociedad



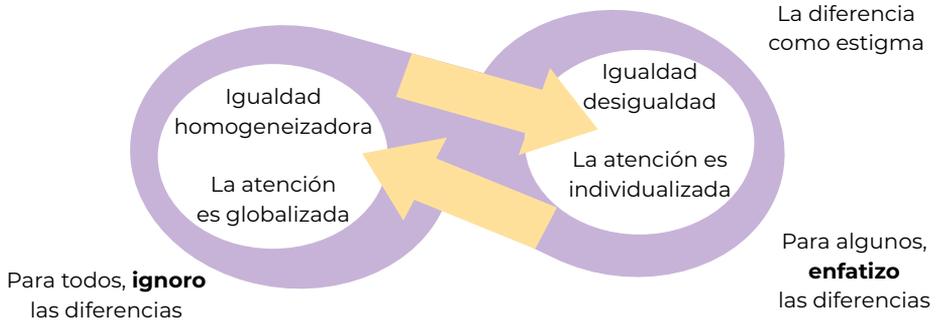
Cuando hablamos de educación inclusiva, tendríamos que visualizar que hay muchas prácticas que no lo son. Me gustaría referenciar solamente dos incluidas cuando buscamos globalizar y decimos que la educación inclusiva implica tratar a la persona de igual manera

o igual que todos. Esta perspectiva ignora las diferencias. Contrario a esto, tenemos la otra cara de la moneda, en donde enfatizo las diferencias. Tanto un enfoque como el otro genera desigualdad y fortalece estereotipos (imagen 4.14).

Imagen 4.14

Algunas acciones que confundimos con educación inclusiva

Diversidad desvinculada de la igualdad



Fuente: Aubert, A. et al, 2010.

Entonces, ¿cuál será la manera más adecuada? Hay autores que señalan que necesitamos reconocer la diversidad vinculada a la igualdad. Lo que significa que la diferencia sea como un derecho, en donde cada persona es única y, como tal, aporta elementos necesarios (imagen 4.15).

Imagen 4.15

**Cada persona es única, al mismo tiempo
como algunas y como todas**



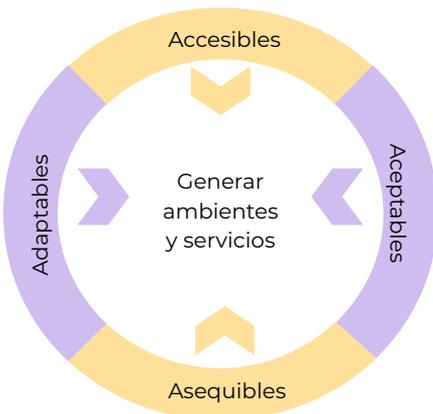
Planifica la enseñanza para lograr el máximo de los resultados, según el potencial de cada uno.
Implementa los principios del diseño universal para el aprendizaje.

Fuente: Aubert, A. *et al*, 2010.

También me parece que necesitamos replantear esa escuela que clasifica, segrega y separa. Necesitamos replantearla a la luz de la inclusión y entenderla como el encuentro entre diferentes, en un marco de pluralidad, en donde se intercambian ideas, conocimientos, pero también haya un fuerte dinamismo y una importante oportunidad de intercambiar, dialogar y generar pautas de relación como: el respeto, la empatía, la tolerancia, entre otras (imagen 4.16).

Imagen 4.16

La escuela inclusiva



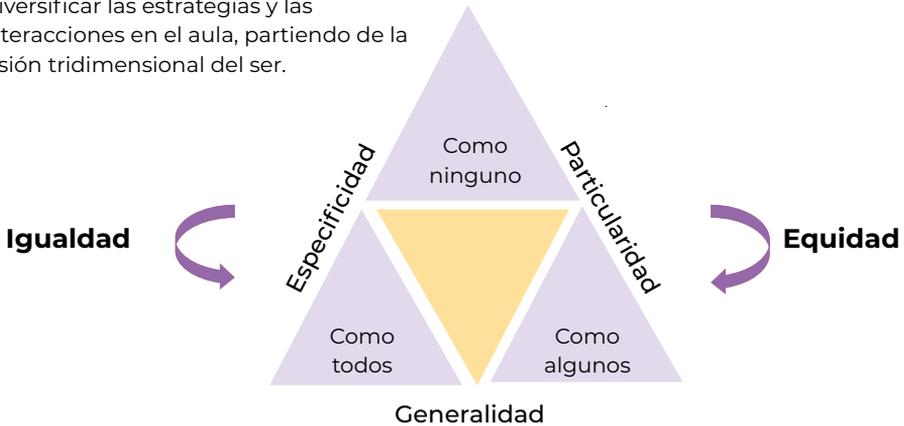
La escuela

- Encuentro entre diferentes, en un marco de pluralidad.
- En donde se intercambian ideas, conocimientos, historias y proyectos de vida de cada uno de sus integrantes.
- Esto otorga un fuerte dinamismo para el diálogo, la reflexión y la construcción de nuevas pautas de relación basados en el respeto, la empatía, la tolerancia, entre otros.

El triángulo de igualdad-equidad-generalidad me agrada, porque nos ilustra la diversidad. Cada persona es única, pero, al mismo tiempo, soy como algunos y, simultáneamente, soy como todos (imagen 4.17).

Imagen 4.17

Diversificar las estrategias y las interacciones en el aula, partiendo de la visión tridimensional del ser.



Fuente: Rodríguez, 2009.

Esta relación nos lleva a entender que en un aula de clase está presente la diversidad desde el momento en que cada niña o niño está ahí. No hay dos personas iguales. Incluso las personas con discapacidad están enmarcadas en manifestaciones distintas.

Por lo tanto, cuando hablamos de educación inclusiva, hablamos de una pedagogía inclusiva que posiciona la dignidad de la persona al centro. Ya se ha señalado que se trata de que los estudiantes trabajen juntos, se sienten uno al lado de otro y colaboren (imagen 4.18).

Imagen 4.18



Fuente: UNESCO, 2021.

Ahora hablamos mucho del trabajo colaborativo, del trabajo cooperativo, y de las metodologías inclusivas como estrategias que permiten compartir las diferentes perspectivas en el aula o educativamente. Creo que necesitamos avanzar.

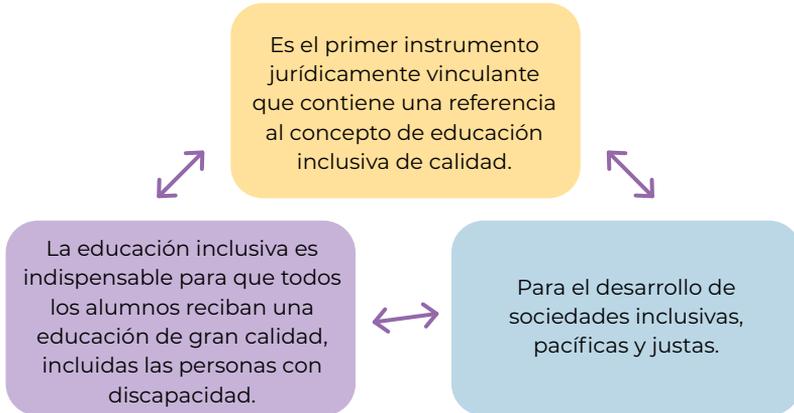
Considero importante resaltar la observación número cuatro del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recordemos que la Declaración de las Naciones Unidas para los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006 generó toda una transformación al convertirse en el primer instrumento jurídicamente vinculante que contiene una referencia del concepto de *educación inclusiva de calidad*.

Pero, diez años después, apareció la observación general número cuatro, que dice: “la educación inclusiva es indispensable para todos los alumnos, para que reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad” y que la educación inclusiva “es necesaria para el desarrollo de sociedades inclusivas pacíficas y justas” (imagen 4.19).

Imagen 4.19

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva

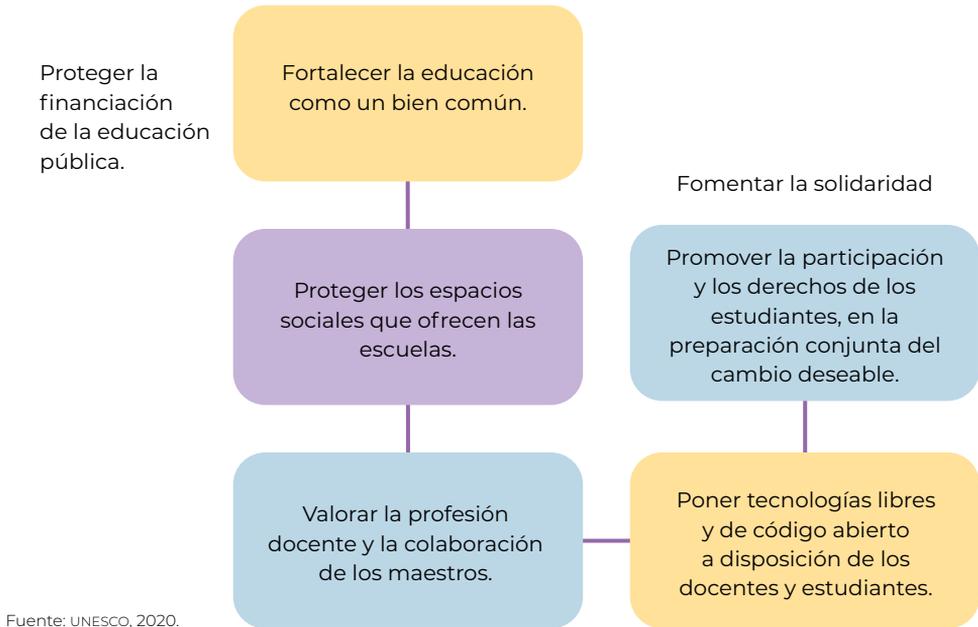


Creo que estamos en una nueva oportunidad de entender que, efectivamente, hablamos de educación inclusiva cuando nos referimos al contexto escolar, pero no sólo al contexto escolar, sino a todas las actividades que tienen una intención con respecto de los aprendizajes. Pero también hablamos de inclusión en la familia, hablamos de inclusión laboral, de inclusión social, de construir todos juntos una comunidad que se respete, que reconozca que cada uno de nosotros tiene una visión de vida, pero además tiene un potencial. Desde esa perspectiva podemos hablar de las propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva.

De inicio, necesitamos resaltar la preocupación internacional con respecto de la educación inclusiva (imagen 4.20).

Imagen 4.20

Propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva



Tenemos que fortalecer la educación como un bien común y debemos valorar la profesión docente. Ese es un tema que nos va a ocupar en posteriores mesas de análisis, porque necesitamos avanzar hacia cuál es el tipo de docente que necesitamos.

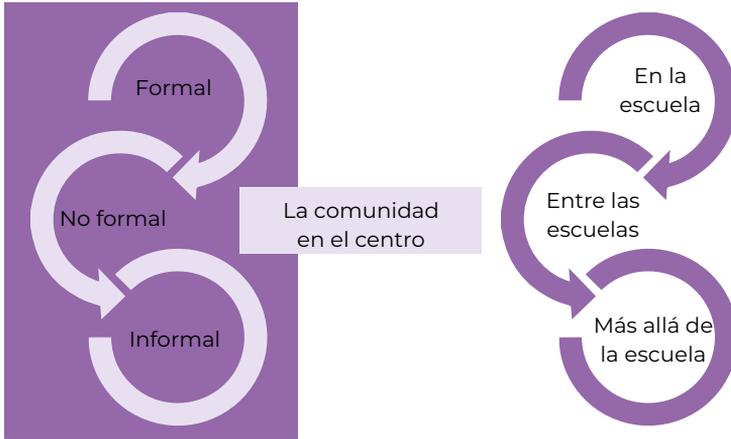
Además, las redes de colaboración son necesarias para estrechar lazos entre todos y todas, aprender unos de otros y generar un sentido de comunicación (imagen 4.21).

Imagen 4.21

¿Cómo fortalecer la educación inclusiva?

Actividades extracurriculares
artes, música, deportes, entre otros.

Redes de colaboración en diferentes
programas orientados al bienestar de todos.



Hablamos de aprendizaje cooperativo como una estrategia importante en el marco educativo, pero también es una estrategia colaborativa. Es decir, los docentes pueden acompañarse. Debemos acompañarnos para la toma de decisiones (imagen 4.22).

Imagen 4.22

<p>Aprendizaje cooperativo Requiere proporcionar estructura y acompañamiento. Herramienta útil para la inclusión.</p>  <p>Promueve la solidaridad, el apoyo mutuo, la aceptación y el entendimiento.</p>	<p>Estrategia colaborativa</p>  <p>Se genera un sistema de apoyo entre los profesores para que su práctica mejore.</p>
--	---

La visión del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) dice que tenemos que ocuparnos de que todos los niños puedan aprender. Pero hay un enfoque particular. Dice: “necesitamos apoyar y proteger la salud mental de todos los niños y jóvenes”. Aquí empezamos a revisar que no estamos hablando del individuo como tal, de estas necesidades que generalmente buscábamos compensar: si hay un niño que no logra escribir, pues ayúdale a que escriba mejor o a que aprenda a escribir (imagen 4.23).

Imagen 4.23

Velar por que todos los niños puedan aprender		
Apoyar y proteger la salud mental de los niños y los jóvenes y poner fin al abuso, la violencia de género y el abandono.	Proteger y apoyar a los niños, y a las familias que viven en situaciones de conflicto, desastre y desplazamiento.	
Programas diversificados considerando todos los aspectos inherentes a sus estudiantes.	Alianzas y colaboración con otros sectores.	Garantizar el acceso a los servicios de salud y nutrición y lograr vacunas asequibles y disponibles para los niños.

Hablamos de la persona, de inclusión, del potencial, y no nos ocupa solamente el aspecto cognitivo, también nos interesa el aspecto emocional y social, con énfasis, como lo señala la UNICEF, en apoyar y proteger la salud mental de todos y todas.

En este sentido, estamos hablando de tres campos emergentes en los que debemos profundizar: la pedagogía inclusiva, la investigación inclusiva y el liderazgo inclusivo.

Creo que necesitamos interiorizar estos tres campos como comunidad educativa y como comunidad social para entender que el respeto, la tolerancia y la aceptación son elementos fundamentales que nos dan identidad y nos permiten construir y avanzar hacia la sociedad que deseamos en el siglo XXI (imagen 4.24).

Concluyo que la docencia tenemos que verla como una profesión colaborativa. No se puede hablar de inclusión frente a un maestro en lo individual, o un maestro que concibe el trabajo docente en una relación de uno a uno (imagen 4.25).

Se tiene que ver la docencia como una profesión colaborativa, con una dimensión polifacética y una dimensión transdisciplinaria, porque estamos en la era de la corresponsabilidad y de la colaboración (imagen 4.26).

Imagen 4.24

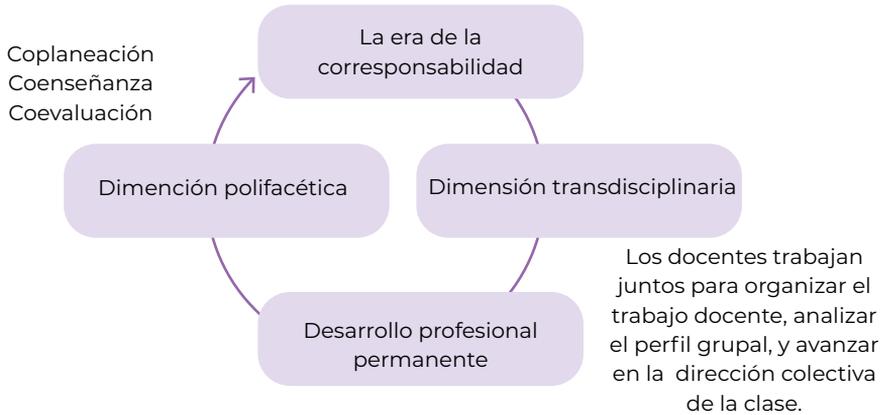


Imagen 4.25

¿Cuál es el perfil de los docentes que necesitamos?



Imagen 4.26



Estamos en el marco de fortalecer el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión. Esto solamente se logra cuando trabajamos juntos, reconociéndonos, fortaleciéndonos y apoyándonos como personas que estamos aquí y ahora, con una gran misión frente a nosotros.

Oralia Bonilla

Finalmente, en esta primera ronda, le damos la palabra a la doctora Concepción Fernández Azcorra, quien ha sido docente de educación especial desde hace 37 años. Es coautora de los libros *Determinación de las necesidades educativas especiales* y *La educación socioemocional*, así como de varios tomos de la colección *Juntos trabajamos por la inclusión*.

Actualmente, además de ser consejera ciudadana de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, es enlace estatal de educación inclusiva de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.

Concepción Fernández

Para iniciar el abordaje de la temática de la mesa del día de hoy, que se refiere a las propuestas de acción que contribuyen a una educación inclusiva, me gustaría hacer un

pequeño encuadre teórico muy rápido de algunos conceptos claves para poder avanzar en el desarrollo del tema de la mesa.

Tenemos que iniciar definiendo la educación inclusiva –aunque ya lo han hecho los compañeros anteriores–. Debemos definirla como un modelo filosófico cuyo objetivo es brindar una educación a todo el alumnado, respetando las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva está relacionada con la atención a todos los alumnos, principalmente a los que están en riesgo de ser excluidos, como podrían ser las poblaciones en situación de vulnerabilidad, comunidades indígenas, personas con discapacidad, migrantes, personas en situación de pobreza extrema y personas con condiciones de salud delicadas, entre otros (imagen 4.27).

Por tanto, el modelo inclusivo pondera la educación de todos los alumnos, de acuerdo con sus necesidades, pero, sobre todo respetando su diversidad cultural, lingüística, social o funcional, entre otras.

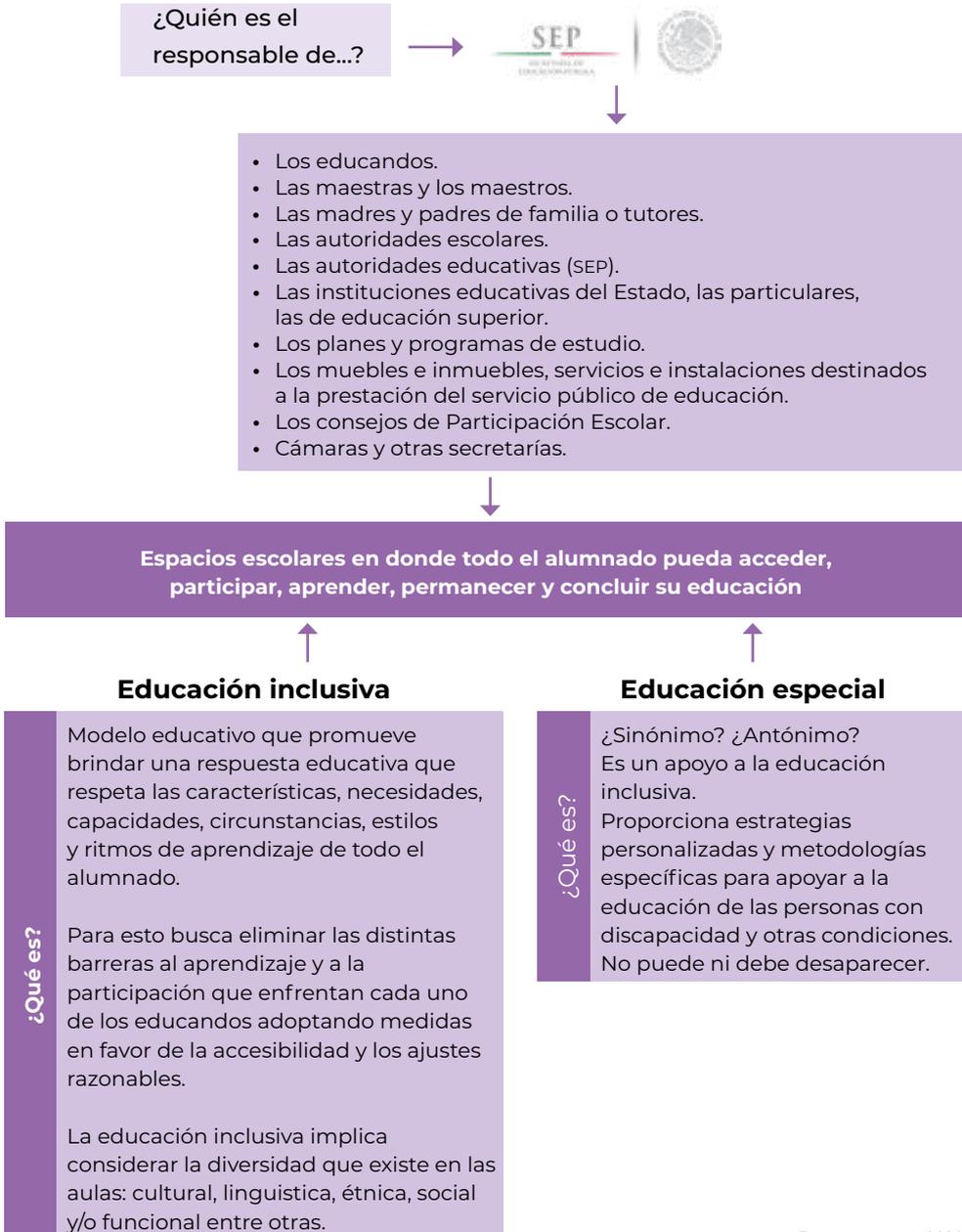
Cuando hablamos de la diversidad o de educación inclusiva, tenemos que hablar de barreras para el aprendizaje. Tenemos que hablar de las necesidades y circunstancias de cada alumno, porque en el análisis de los factores que rodean a cada alumno podemos brindar una respuesta educativa incluyente.

Ante la pregunta sobre quién es el responsable de promover y consolidar la educación inclusiva, es necesario mencionar que le corresponde a todo el sistema educativo nacional realizar las acciones para garantizar que todo el alumnado aprenda y participe en el marco de la educación inclusiva. No solamente le corresponde a la educación especial, como ha sido atribuida desde hace muchos años.

Aquí, es importante hablar de si la educación especial es un sinónimo o un antónimo de la educación inclusiva. Realmente no es un sinónimo, porque son dos cosas diferentes, pero tampoco son antónimos. Tenemos que entender que la educación especial se refiere a la disciplina que ofrece atención especializada a través de metodologías específicas a alumnos con discapacidad o bien con actitudes sobresalientes, de acuerdo con sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades.

Desde esta perspectiva, la educación especial es un apoyo a la educación inclusiva –como lo son la educación indígena y la estrategia de aulas multigrado–, porque en este marco de la diversidad, los apoyos y ajustes razonables para esta población específica, como son las personas con discapacidad y otras condiciones, les corresponde abordarlos a la educación especial.

Imagen 4.27



Fuente: UNESCO, 2020.

Pero, como comenté, la educación inclusiva tiene que cristalizarse a partir de acciones realizadas en todo el sistema educativo nacional. Hay que definir que el sistema educativo nacional es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación de la educación que imparte el Estado, e incluye a los educandos, los docentes, las madres y los padres de familia o tutores, las autoridades escolares y las autoridades educativas, pero va más allá de la Secretaría de Educación o del ministerio de un país.

El Sistema Educativo Nacional también involucra a todas las instituciones educativas particulares de educación superior; los planes y programas de estudio; la infraestructura de las escuelas del sistema, y los Consejos de Participación Social. Pero también, el Sistema Educativo Nacional es influido y forma parte por las Cámaras en donde están quienes toman decisiones, y también otras secretarías de los gobiernos.

Como se puede ver, la acción corresponsable permitirá que el alumnado pueda acceder, participar, aprender, permanecer y concluir la escuela en espacios formativos, que puede ser el aula, la escuela o la comunidad en general. Estos espacios escolares son los encargados de que todo el alumnado pueda acceder, participar, aprender, permanecer y concluir su educación.

Tras este marco, recordemos que esta mesa de análisis tiene como objetivo abordar cómo construir espacios formativos desde la formación inclusiva.

Cuando hablamos de espacios formativos, estamos pensando que es en la escuela, porque la escuela es la concreción del Sistema Educativo Nacional. Cuando hablamos de educación, pensamos en ese espacio. Sin embargo, cuando hablamos de educación inclusiva tenemos que cambiar el concepto de que la educación inclusiva sólo es dentro de la escuela, porque impacta a todo el Sistema Educativo Nacional.

A partir de este encuadre, vamos a ver cuáles son los desafíos, los alcances y las acciones en temas de educación inclusiva.

Para esto, voy a exponer intentando extrapolar, como una forma de operacionalizar la educación inclusiva, la revisión que hace el Índice de inclusión, que evalúa a las escuelas a partir de tres criterios: qué se hace en la política, la práctica y la cultura. Como dije, haré una extrapolación de esos criterios pensados para las escuelas en aras de reflexionar qué desafíos, alcances y acciones tenemos en el Sistema Educativo Nacional (imagen 4.28).

Imagen 4.28

Criterio	Desafíos	Alcances/ Importancia	Acciones
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> Introyectar el enfoque de derechos para el reconocimiento de la diversidad. Construir una comunidad incluyente. 	<ul style="list-style-type: none"> Un sistema educativo incluyente promueve la calidad y la equidad. No hay discriminación. No hay violencia. Hay participación. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar estrategias de sensibilización a los tomadores de decisiones y a la comunidad en general a partir de la participación de las personas con discapacidad (y en general de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad), para promover una cultura inclusiva y eliminar BAP actitudinales y organizativas.
Política	<ul style="list-style-type: none"> Actualización e implementación de política pública en torno a la educación inclusiva. Tener suficiencia de las asignaciones presupuestarias para las medidas de aplicación de la Convención en los planos federal, estatal y municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> Garantiza el goce de derechos de las personas con discapacidad (y en general de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad). El alumnado puede acceder, permanecer y egresar de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Actualización de la legislación para garantizar las condiciones necesarias para atender la diversidad, con operatividad, obligaciones y procesos de rendición de cuentas. Asignar presupuesto del gasto público para EI. Garantizar la accesibilidad en infraestructura, educación y comunicación: no sólo rampas, sino servicios básicos, infraestructura tecnológica; además del LSM y Braille, lectura fácil, entre otros, para eliminar BAP en infraestructuras. Relación de las estructuras intersectoriales. Diagnóstico con datos estadísticos actualizados.
Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Tener aulas incluyentes, con docentes formados que puedan aplicar el DUA. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumnado podrá aprender y participar en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de las mallas curriculares para la formación inicial del docente... y de todas las universidades. Análisis y contextualización a la formación continua del personal educativo: <ul style="list-style-type: none"> Formación y vivencia de la flexibilidad curricular. Desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades de los estudiantes de acuerdo con su situación, desarrollo cognitivo, social, lingüístico, étnico, entre otros. Cambio en las formas de evaluación (a nivel escuela, a nivel secretaría). Acompañamiento en la NEM (EB y EMS). Eliminar BAP pedagógicas.

En el tema de la cultura, se hace referencia a las creencias, los valores y las actitudes en relación con la diversidad. ¿Qué desafíos tenemos en temas de cultura en nuestro sistema educativo? Un gran desafío es introyectar el enfoque de derechos para el reconocimiento de la diversidad. Esto permitirá tener una convivencia armónica. Los maestros que me precedieron han hablado de eso también: una convivencia basada en el respeto para todos. Pero, además, tendrán que construir una comunidad incluyente, en la que todo el estudiantado debería tener la misma igualdad de oportunidades para aprender en la escuela en un marco de respeto y colaboración. Esto es importante porque un sistema educativo incluyente promueve la calidad y la equidad.

Tendríamos, entonces, escuelas donde no hay discriminación ni violencia, y eso permite que haya participación. La participación no se refiere sólo a que los alumnos tengan acción o actuación en los salones en torno a su aprendizaje, implica también considerar la voz de los alumnos para repensar nuestras prácticas educativas y tomar decisiones en torno a lo que se hace en la escuela.

¿Qué acciones podemos pensar para promover la cultura incluyente? La más importante es diseñar estrategias de sensibilización para la comunidad en general –a partir de las personas que están en grupos en situación de vulnerabilidad– para promover una cultura inclusiva que elimine barreras actitudinales.

Esta sensibilización debe basarse en fomentar el respeto a todo ser humano. Un ejemplo de estas acciones justamente es esta mesa organizada por Mejoredu y por la OEI para analizar, debatir y proponer los caminos para lograr que el alumnado ejerza su derecho a la educación.

En temas de política, ¿cuáles son los desafíos? Este tema hace referencia a las leyes y normas que rigen la educación inclusiva. El gran desafío es la actualización e implementación de una política pública en torno a la educación inclusiva. Se están haciendo muchas cosas en este momento en nuestro país, pero eso que se esté haciendo a nivel de normatividad también debe tener suficiencia en asignación presupuestaria.

¿Qué alcances o qué importancia tiene esto? Que con un marco jurídico normativo claro y con un presupuesto asignado se garantiza el goce de derechos de las personas con discapacidad –que es mi área de atención–, todas las personas que se encuentran en grupos en situación de vulnerabilidad y todos los estudiantes.

Con un marco normativo, el alumnado puede acceder, permanecer y egresar de la escuela. ¿Qué acciones podemos implementar para lograr esto? Una es la actualización de la legislación en aras de garantizar las condiciones necesarias para atender la diversidad. Por supuesto, hay que asignar presupuesto para la educación inclusiva. Hay que garantizar la accesibilidad en infraestructura, educación y comunicación.

Cuando hablamos de garantizar la accesibilidad de infraestructura, no nos referimos únicamente a rampas, también pensamos en la infraestructura tecnológica de la escuela. Por su parte, cuando hablamos de comunicación, no nos referimos solamente a lengua de señas mexicana o alguna lengua indígena o a braille, también nos referimos a toda la cuestión de trabajar la lectura fácil y la comprensión de conceptos.

Finalmente, también tiene que haber relación con otras infraestructuras intersectoriales y con un diagnóstico de datos estadísticos actualizados.

Para terminar este primer bloque, en cuanto a las prácticas, éstas se refieren a las acciones relacionadas con el aprendizaje de los alumnos para que sea de excelencia. El principal desafío es tener aulas incluyentes con docentes que puedan manejar el diseño universal de aprendizaje. La importancia de esto sería que todos los alumnos podrían aprender y participar.

¿Qué acciones tenemos que realizar para lograrlo? En primer lugar, un análisis de las medidas curriculares para la formación inicial del docente y también para los docentes que están en desarrollo, ya en las escuelas. Un análisis de la formación continua para la formación de docentes de media superior y superior en todas las universidades. Un análisis de los cambios en las formas de evaluar, a nivel de escuelas y a nivel de secretaría.

Además hay que hacer un acompañamiento en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, en el caso de la educación básica y de la educación media superior. Esto permitiría eliminar barreras para el aprendizaje y la participación de tipo pedagógico.

A grandes rasgos, estos serían los desafíos, los alcances y las acciones que deberíamos considerar.

Oralia Bonilla

Ahora que se han tratado diversos temas, resumiré algunas ideas esenciales para pasar a una segunda ronda de intervenciones. Hay que recordar que esta mesa intenta discutir y reflexionar acerca de las acciones de política en el sistema educativo nacional para que contribuyan a una educación inclusiva.

El doctor Rodolfo Cruz Vadillo nos habló de que la educación inclusiva no sólo debe limitarse a las presencias; también debe considerar las existencias. Nos habló de justicia y equidad. Enfatizó que se debe cambiar la idea de que sólo la presencia cuenta para incluir a las personas. Habló de una posición más epistemológica y de reconocer al sujeto. Más allá de saber cómo aprende, se incorpora o incorporamos al estudiante, somos parte

de una comunidad. No basta con que todos juntos lo incluyamos y aceptemos, hay que reconocerlo como presencia, como sujeto que está y que aprende, particularmente desde las instituciones educativas.

El doctor Humberto Rodríguez inició con la recuperación de los planteamientos de la UNESCO, enfatizando la inclusión como tarea compartida. También habló de que no se puede hablar de inclusión si no se atiende la diversidad. Por tanto, se ha modificado la inclusión vista desde la educación especial. Plantea la inclusión en la comunidad, particularmente en la comunidad escolar.

Señaló que hay algunas confusiones sobre la posición de igualdad, que es homogeneizadora. Nos presentó un triángulo muy interesante, que nos permite visualizar a la educación especial y a los sujetos en relación con los otros, con nosotros, consigo mismo, con sus formas de pensar, etcétera.

También habló de la educación como un bien común, la importancia de proteger los espacios sociales que ofrecen las escuelas y las acciones de política para continuar avanzando. Abordó aspectos como la pedagogía inclusiva, la investigación inclusiva y el liderazgo inclusivo. Señaló que debe fortalecerse el tema de la colaboración y la formación profesional docente para avanzar hacia un modelo educativo que promueva respuestas educativas para la inclusión.

La maestra Concepción partió de un tema que tiene que ver con referentes como coordenadas para visualizar la concepción que plantea sobre inclusión. Y habló de un modelo educativo que promueve brindar respuestas educativas y respeta características, necesidades, capacidades, circunstancias, estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Nos planteó que hay necesidad de avanzar desde diversos aspectos: sobre la cultura, promoviendo la sensibilización y construyendo colectivamente una nueva noción de la inclusión; desde la política, trabajando con la normatividad, la suficiencia presupuestal, la coordinación institucional, las infraestructura, la formación, etcétera, y desde la práctica, planteando acciones relacionadas con lo que se hace en las escuelas; el currículo y su flexibilidad; la formación para identificar necesidades y barreras relacionadas con el aprendizaje; el acompañamiento y la coordinación entre las instancias escolares, y la colaboración entre docentes.

Han sido muy ricas las aportaciones de nuestros ponentes. Vamos a dar una ronda para que, desde sus puntos de vista y lo dicho por el resto de los participantes, nos digan cómo construir espacios formativos y se hable de la escuela como un espacio privilegiado para seguir avanzando en la contribución hacia una educación inclusiva desde nuestro sistema educativo nacional.

Rodolfo Cruz Vadillo

Me parece muy interesante, porque pone sobre la mesa todas las aristas, complejidades y temáticas que hoy implican un reto para la educación inclusiva. Más de una vez hemos escuchado colocar la inclusión como utópica, y posiblemente algo tiene de utópica la inclusión.

El gran problema cuando se coloca la educación inclusiva –las formas de inclusión– como utópica es que se posiciona como algo irrealizable y es fácil de abandonar, porque uno dice: “no, esto nunca va a poder ser”. Eso significa que sigamos con nuestras prácticas tradicionales y sigamos excluyendo.

Para transformar los espacios y generar una sociedad más incluyente, justa y participativa que reconozca la diferencia, es decir, el derecho a la diferencia que también han señalado mis compañeros, requerimos forzosamente pensar en tipos ideales, diría Max Weber.

Es decir, cuando comentan que esto suena muy utópico, diría que si nos regresamos unos siglos atrás, habría muchas ideas que fueron pensadas como utópicas o irrealizables, pero hoy son un hecho. Si bien hay cosas que mejorar, cuando se pensaron eran utópicas.

Colocar las propuestas en el plano de lo irrealizable, sin pensar en el carácter procesual, en la parte de aproximación que tiene la inclusión, nos invita a la inacción. Esto es, a decir: “si nada podemos hacer, entonces que todo se quede igual”. Para caminar hacia una propuesta formativa, tiene que haber un compromiso y una serie de valores por parte de los profesores.

Pero también, como mencioné, hay que interrogar a las lógicas escolares. El gran problema con la escuela, cuando llegamos a la escuela, es que se antoja muy natural y está muy naturalizada, porque todos hemos sido escolarizados. Hemos pasado mucho tiempo en la escuela, de tal suerte que muchas veces no podemos ver con extrañeza cosas que son totalmente arbitrarias.

La escuela está parada en una matriz de tiempo-espacio. La escuela es ritmo y marca los ritmos institucionales al estudiante. Pero en ese marcaje de lo institucional no toma en cuenta los tiempos del propio estudiante, los tiempos personales, los tiempos vividos.

Así, la escuela nos arroja, a primera vista, estudiantes que van atrasados o adelantados, unos mejor, otros peor, porque la escuela sirve para visibilizar eso. Así es como funciona. Antes de pensar qué es lo que tenemos que hacer los profesionales de la educación en nuestras prácticas directas con los estudiantes, hay que ver cómo vamos a cambiar la lógica, los sistemas de razón desde los cuales funciona lo escolar.

Si nosotros no tocamos esas culturas, esas prácticas que ya no son totalmente conscientes, sino que están en el nivel –dice Melik Özden– de lo que está dado y, como está dado, ya no lo interrogamos. Lo que hacemos es intentar aplicar un discurso de inclusión a un dispositivo escolar que se resiste. Es más, que se antoja altamente excluyente. Tendríamos que pensar que la escuela constantemente produce exclusiones que pueden ser consideradas legítimas y, cuando es así, pueden pasar como justas.

No podemos permitir que la escuela produzca o siga produciendo las formas de exclusión válidas que hemos visto, en las que –con todo el aparato y el dispositivo escolar– somos capaces de decir a determinados estudiantes que no es legítima su existencia.

Esto lleva a un ejercicio de mayor profundidad, que tiene que ver con cómo producimos conocimiento sobre el tema. Eso es algo bien importante, porque lo que nosotros podemos interpretar acerca de la inclusión pasa por dos cuestiones que ya se han abordado.

Una tiene que ver con las propias políticas que intentan marcar cuáles son las condiciones idóneas, las formas ideales de relacionarnos para cumplir una serie de requisitos inclusivos. Pero también tiene que ver con el conocimiento de tipo científico que habla sobre los otros, es decir, quién produce la verdad sobre la inclusión, la verdad sobre esos grupos vulnerables.

Ahí es donde tenemos que pensar, a veces con determinada sospecha, que esas verdades están siempre en relación, situadas.

Si nosotros, como profesores y profesionales, entendemos que el estudiante puede ir adelantado, atrasado o con algún otro ritmo, pero siempre en un contexto, es decir, lo que pasa ahí tiene una condición situada, podremos entender que no hay estudiantes atrasados *per se* –porque así lo hacen y es su característica central–, sino porque hay un arbitrario que se ha colocado y ya lo hemos naturalizado, que ya no cuestionamos y tiene que ver con esta idea.

Por ejemplo, si yo les pregunto de dónde salió la idea de que tienen que ser cinco días a la semana, tantas horas diarias, tantas de Matemáticas, tantas de Español; por qué tiene que ser por edades, por qué los tenemos que organizar, como si la edad y los tiempos fueran totalmente homogéneos, como si con eso se materializara la idea de atender la diferencia y la diversidad. Esto ocurre cuando seguimos pensando que los estudiantes tienen que aprender lo mismo, al mismo tiempo, bajo las mismas condiciones, con las mismas motivaciones e implicados de la misma forma. Ahí es donde se quiebra la idea de cómo vamos a atender y valorar la diversidad.

Hace un momento, decía que parece ser que hay de diversidad a diversidad. Hay diversidades que se valoran y decimos “eso es riqueza, eso es cultura”, pero hay otras que

sólo se entienden como ausencia, falta o déficit. Es muy difícil que yo entienda una diversidad como riqueza si solamente está traducida como déficit. Cuando la traduzco como déficit, he reducido al sujeto, a la persona, en toda su integralidad. Por ejemplo –y eso lo habremos escuchado mucho como profesores–, cuando decimos: “tengo cuatro estudiantes y dos niños tzotziles”. Lo que estamos haciendo es etiquetar a los estudiantes. Les doy un nombre que es neutral y que intenta pasar por científico, porque es una clasificación hecha pensando que la única intención es describir lo que pasa. Pero no, esa descripción, esa potencia del lenguaje, produce más cosas. El lenguaje es productor de ciertas realidades.

Como profesores, debemos tener cuidado de no hacer diagnósticos. No porque tengamos que dejar de nombrar para intentar comprender las problemáticas, sino porque tenemos que hacernos responsables de los efectos que tienen esos actos de denominación. Hay que cuidar esos actos de nombrar a los estudiantes, porque tienen efectos clasificatorios y en las formas en que los estudiantes se jerarquizan. Se establecen jerarquías de excelencia que implican determinados estatus.

Cuando un estudiante ha sido estigmatizado y lo hemos colocado en un estatus negativo, es muy difícil que pueda participar y su voz sea reconocida. Entre las formas de injusticia epistémica se encuentra la testimonial. Pensemos en nuestras prácticas: hay estudiantes que, como ya están estigmatizados, su testimonio no pasa por un testimonio de verdad. No tiene un estatus de verdad.

Cuando uno ha hecho investigación y observa las prácticas, vemos cómo hay estudiantes de alguna situación muy específica que participan, pero cuya participación ya no es tomada en cuenta. Los dejamos hablar, pero no están participando auténticamente. ¿Qué pasa? Que su testimonio no es válido porque su posición epistémica los arroja a un lugar donde nosotros sospechamos que no son sujetos en posesión de un conocimiento determinado. Es más, sólo los pensamos como sujetos-ausencias, y pensarlos así es lo que produce cierta ignorancia para conocerlos como estudiantes. Me parece que esto es un reto para los profesores. Dividir al sujeto y reducirlo a mero organismo implica una relación mía, como profesor, con el sujeto, la persona, el estudiante, sólo como organismo y sólo en la reducción de lo que implica su déficit y su característica.

Ahí hay una producción de ignorancia, porque yo nunca logro comprender el todo, es decir, que el estudiante no es su déficit ni su categoría de clasificación, él lo desborda. Entonces, hay que establecer relaciones de reconocimiento con los otros.

Oralia Bonilla

Es muy interesante reflexionar sobre esta visión epistémica de los sujetos y cómo está permeada en la cultura del hacer, del quehacer de cada día. Muchas gracias.

Vamos a darle la palabra al doctor Humberto Rodríguez para que ahonde acerca de lo que dicen los demás ponentes y su propia perspectiva sobre las acciones que se pueden implementar para avanzar hacia un sistema educativo nacional que sea inclusivo.

Humberto Rodríguez Hernández

Es fácil pensar que inclusión tiene que ver solamente con los niños, los alumnos o los estudiantes. Pero cuando hablamos de inclusión, hablamos de la búsqueda por transformar el sistema educativo en general; transformar la escuela y las ideas que reinan a lo largo y ancho de la misma. En este sentido, tendríamos que pensar que la inclusión es una transformación. Creo que necesitamos avanzar. Ahora que la maestra Concepción presentaba el Índice, recordaba el nuevo componente que habla del concepto de *educación inclusiva*. Necesitamos avanzar en ese concepto, porque, precisamente, pensamos que cualquier cosa es inclusión. Por ejemplo, pensar que el niño esté en la escuela es inclusión. No, eso es escolaridad. La inclusión busca que ese niño pueda ser aceptado y bienvenido, y que pueda aprender.

Existe el riesgo de pensar que el niño se debe adaptar a las formas y tradiciones de la escuela, pero es a la inversa. La escuela y todos sus componentes tienen que adaptarse a los niños en lo particular, bajo los principios de igualdad y equidad. Necesitamos interiorizar esto. Cuando entendemos que es la escuela la que se tiene que transformar, entonces hablamos de barreras para el aprendizaje –porque están en el contexto, en el entorno– y empezamos a buscar estrategias para responder a la diversidad. Pero no es algo para todos al mismo tiempo, sino todos en su distinta perspectiva. Es una actividad diversificada que permita avanzar.

El gran desafío que tenemos es, en primer lugar, entender la conceptualización de *educación inclusiva*. La institución no puede seguir pensando y obrando de la misma manera, con ese programa rígido, ese profesor solitario y esos niños con necesidades especiales que ahí están, pero hay que atenderlos.

Tendríamos que transformar y decir que los niños son niños y, como tales, tienen derechos. No olvidemos que la educación inclusiva nace precisamente de los movimientos de derechos humanos iniciados en 1948 y ha avanzado con los grandes movimientos por

dignificar a la persona. Por lo tanto, la educación es un derecho. Y la educación inclusiva es un derecho para todos los niños, las niñas y los jóvenes.

Otra alerta el enfoque de inclusión dentro de la educación especial. Pongamos la educación especial dentro del enfoque de la educación inclusiva, porque esto nos obligará a transformarnos.

Algunos preguntan: ¿desaparece la educación especial con la educación inclusiva? No, pero necesita transformarse. Es decir, el maestro de educación especial ya no es, a la luz de la inclusión, el profesor solitario que brinda atención específica y parcial; ahora es el profesor que colabora con el maestro de grupo, toman decisiones y avanzan juntos por el bien de los niños.

Debemos evitar interpretar *inclusión* y *especial* como sinónimos. Son distintas percepciones y distintos paradigmas. Mi recomendación es que insertemos a la educación especial dentro del paradigma de la educación inclusiva. También, en todos los niveles educativos, incluyamos a la familia y a la comunidad. Entendamos que nos necesitamos y requerimos avanzar juntos.

En términos de los espacios formativos, tendríamos que avanzar hacia cambiar la escuela que está enfocada en la educación formal. Estoy de acuerdo con el doctor Vadillo, cuando se pregunta por qué todos al mismo tiempo y de la misma forma. Tenemos muy heredada esa estructura de la Revolución Industrial, el trabajo en serie para avanzar.

Hay muchos estereotipos por derribar. Como el del maestro de grupo que dice: “no estoy preparado para atender niños con alguna condición”. Yo digo: “pues tienes un severo problema, porque cada niño pudiera presentar una condición permanente o transitoria”.

Tenemos que fortalecer las actividades en la escuela, pero también entre las escuelas y más allá de las escuelas. Esta es una idea de Mel Ainscow y está siendo trabajada y desarrollada en diferentes contextos para que podamos avanzar hacia el logro de la agenda educativa 2030, que pone el foco en el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la educación inclusiva.

Este autor dice que, además de garantizar una educación inclusiva de calidad, también hay que garantizar oportunidades de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Esto nos lleva a transformar esas escuelas pensadas en un horario, en un tiempo y con un programa. Tenemos que hacerlas el centro de la comunidad, porque la escuela es una comunidad en sí misma. En la medida que logremos transformar este enfoque de educación y de escuela, vamos a avanzar en la transformación de nuestra comunidad.

Es urgente avanzar en el tema de educación inclusiva, porque estamos frente a contextos parciales, individualizados, y ante una cultura de odio bastante fuerte. Necesitamos acercarnos con el otro, aprender de él y reconocer que nos necesitamos. No hay que seguir con

esta perspectiva separada, aislada, que llevamos particularmente en toda la pandemia de covid-19. Hay muchas lecciones que tenemos que aprender, porque necesitamos fortalecer los conocimientos o las competencias que se establecen para el presente siglo.

Se debe trabajar en un programa educativo que privilegie el diálogo, la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Ese será el matiz necesario para modificar los planes de estudio de nuestros niños y jóvenes. Creo que ya hemos empezado.

Algunas veces me preguntan qué país es de los más avanzados en el tema de educación inclusiva. Hay países que han avanzado, pero cada uno tiene su propio proceso. Por ejemplo, México ha logrado grandes cosas en términos normativos y en socializar una cultura de respeto y aceptación. Si bien tenemos grandes brechas y desafíos frente a nosotros, me gustaría enfatizar que debemos ocuparnos en hacer comunidad.

Por otro lado, hay que revisar esta concepción de ambientes de aprendizaje. Es cierto que un ambiente de aprendizaje tiene condiciones físicas seguras para todos, pero también debe considerarse que sea emocionalmente sano y psicológicamente potenciador. Cuando logremos estos tres componentes, tendremos ambientes de aprendizaje en los que los alumnos, los maestros y las familias se sentirán bienvenidos y parte de una comunidad.

Un ambiente de hostilidad y de represión es totalmente contrario al enfoque de un ambiente de aprendizaje. Un ambiente en el que se difame y denigre a los jóvenes será un ambiente contradictorio en términos del aprendizaje. Ya teníamos claro, desde la perspectiva sociohistórico-cultural de Lev Vygotsky, que el aprendizaje se construye socialmente. Ese aprendizaje necesita un ambiente propiciador, retador, que propicie el diálogo, el respeto y el trabajo conjunto entre todos y todas.

Soy optimista y considero que estamos avanzando, pero necesitamos acelerar el paso porque –así como el maestro de educación especial tiene que transformar su práctica para incorporar el paradigma inclusivo– en la escuela tenemos que transformar esa visión. La formación de los futuros profesores debe tener un componente fuertemente inclusivo, porque, en esa medida, vamos a avanzar en la observación cuatro de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas, en este caso, con discapacidad.

Podríamos empezar a experimentar una sociedad cada vez más justa, más equitativa, una comunidad en la que podamos apreciarnos, respetarnos y entender que en este tiempo, aquí y ahora, es necesario aceptar al otro tal como es y avanzar juntos en ese ideal y en ese proyecto de vida.

Me parece que la inclusión nos proyecta hacia un nuevo escenario. Por eso, la UNESCO habla de futuros, porque hay una diversidad de entornos. Sin embargo, cada uno de nosotros aspiramos a un futuro y, como tal, lo que está detrás del futuro es el bienestar.

Trabajemos en pos del bienestar de todos y de todas, porque así podremos avanzar en el tema de la educación inclusiva. Muchas gracias.

Oralia Bonilla

Quiero enfatizar algunas ideas, sobre todo la necesidad de transformar el sistema educativo como una construcción social y colectiva y hacia una nueva concepción. También hay que hablar de los ambientes de aprendizaje en la escuela, ya que se aprende en el ambiente, es decir, la gente educa. Y que nuestro sistema educativo es inclusivo, porque las escuelas no son autónomas, forman parte de él.

Ahora, damos paso a la maestra Concepción Fernández. Le agradeceríamos que nos dé sus comentarios sobre lo que han señalado los otros ponentes y sus propios puntos de vista.

Concepción Fernández

Quisiera complementar un poco el tema de los desafíos, a propósito de mi presentación anterior, y me gustaría ahondar en dos de los retos que considero de gran importancia y apremiantes para la consolidación de la educación inclusiva.

El primero de ellos es la eliminación de las barreras actitudinales. Hemos mencionado que cuando se habla de educación inclusiva forzosamente tenemos que utilizar el término *barreras* para el aprendizaje y la participación. Una de ellas es lo que se entiende como las zonas de tipo actitudinal. El segundo tema es la importancia de la relación y articulación entre los planes de estudio vigentes en las escuelas y los de las escuelas formadoras de docentes.

En relación con las barreras actitudinales, entendemos que éstas se refieren a las actitudes y los comportamientos adversos que podemos tener hacia algunas personas; en muchas ocasiones hacia personas que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad. Cuando estas barreras actitudinales se cruzan, además, con desigualdades estructurales –como podrían ser la pobreza, cuestiones de salud, marcos jurídicos, etcétera–, se eleva el grado de vulnerabilidad de ciertos grupos sociales.

De ahí la importancia de la sensibilización e información sobre la trascendencia de la diversidad al alumnado, el colectivo docente, la comunidad escolar y la sociedad. Es importante sensibilizarnos en el sentido de que la educación inclusiva se basa en un enfoque de derechos. El derecho a la educación tiene que ser garantizado con justicia y

equidad y se debe reconocer a todas las personas, sin distinción alguna. Hay que saber que cualquier distinción por exclusión, limitación o preferencia basada en la etnia a la que pertenecen, al género, la lengua, la religión, las condiciones de discapacidad, por motivos políticos o por cualquier otra situación, no deben existir, porque esto atenta contra la dignidad humana.

Desde la perspectiva de que la educación inclusiva está basada en un enfoque de derechos, no basta con ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje o de aprendizajes diversificados y con calidad en las escuelas, también es muy importante que los ambientes de aprendizaje en las escuelas estén enmarcados en un contexto de respeto, iniciativa, colaboración y seguridad.

Es decir, el ambiente de aprendizaje en el contexto de la situación socioemocional en las escuelas debe garantizar no sólo el acceso universal al aprendizaje, sino también un ambiente de convivencia sana, social y emocionalmente para promover que a lo largo de la vida el alumnado tenga mayores oportunidades de acceder y gozar de los demás derechos universales.

Cuando en una escuela de cualquier nivel educativo hay algún tipo de violencia, indiferencia, discriminación, negligencia, rechazo o cualquier barrera actitudinal, veremos que no solamente se afecta la situación emocional del alumnado, también influirá negativamente en su aprendizaje; además, en algunos casos, sobre todo en el nivel de educación media superior, contribuirá al abandono de la escuela.

Entonces, es muy importante que cuando hablemos de educación inclusiva no nos centremos en el aprendizaje, sino también en el ambiente que debe haber en la escuela. Y no sólo hablo del ambiente con los alumnos, también entre los docentes, con padres de familia, etcétera.

En relación con el segundo desafío, mencioné la importancia de la vinculación que hay o que debe haber entre los planes y programas de estudio y las mallas curriculares en las escuelas formadoras de docentes. Este reto tiene dos articulaciones.

La primera es cómo articular que lo que los alumnos estén abordando en las escuelas normales se encuentre realmente asociado a los planes y programas actuales. Que cuando un docente salga de una escuela normal, tenga un dominio de los planes del nivel educativo en el que está siendo formado.

La segunda articulación que deberían tener estos planes se relaciona con el modelo pedagógico del ciudadano que se quiere en nuestro país. Es decir, la excelencia en las escuelas normales debe basarse en programas que apuntalen que los docentes van a ser los docentes que el día de mañana van a estar en las escuelas. Entonces, el currículo que se aborde durante la formación inicial, debe tener congruencia con los planes de estudio

y un diagnóstico de la realidad social, de qué implica educar –para qué educar– y del ciudadano que quiere formarse en nuestro país.

Esta visión inclusiva de las escuelas normales también debe llegar a las instituciones formadoras de docentes que van a trabajar en el nivel superior, pues en las universidades también existe la diversidad y, por lo tanto, las políticas, culturas y prácticas de las instituciones deben estar avaladas en el marco de la educación inclusiva.

Aquí la pregunta es: ¿cómo formar docentes en la vivencia de la flexibilidad curricular? Porque estos docentes, el día de mañana, también van a tener que proponer la flexibilidad curricular en sus aulas.

¿Cómo formar docentes que desarrollen habilidades para ver, valorar y trabajar con la diversidad? Una respuesta es la estrategia que se está implementando en el país para la mejora de las escuelas normales. Lo menciono porque la Ley General de Educación habla de que los planes y programas de las escuelas normales deben tener un enfoque de inclusión.

También la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales tiene como principio rector que los planes y programas tengan un enfoque de interculturalidad y un marco de inclusión social.

La formación inicial de los docentes en las escuelas normales requiere que se analicen todos estos procesos de educación inclusiva en el marco de la Nueva Escuela Mexicana para resignificar la educación de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes. Desde esta perspectiva y considerando los aspectos de la cultura, la política y la práctica, podría decirse, que el proceso práctico de la educación inclusiva tiene su inicio en las escuelas normales. Muchas gracias.

Oralia Bonilla

No cabe duda de que una de las aristas en esto de la inclusión es la formación de los docentes y cómo formarlos en una vivencia, de tal manera que logren desarrollar habilidades para tener un currículum flexible y diseñarlo, pero también para valorar, trabajar y educar en la diversidad. Muchas gracias maestra.

Al doctor Rodolfo Cruz Vadillo, Miguel Valdés le dice que hace falta ajustar la legislación para que las ofertas de empleo de las organizaciones públicas y privadas den trabajo, es decir, que desde la sociedad incluya a las personas, especialmente a aquellas que tienen algún tipo de discapacidad.

Algo parecido o por lo menos asociado nos plantea Gabriela Jardón. Dice que la educación inclusiva debería consistir en desarrollar principios de tolerancia, empatía, imparcialidad, respeto e igualdad para mejorar el ambiente escolar. ¿Cómo se podría hacer esto en el ambiente de un sistema educativo nacional que está inserto en un sistema social?

Rodolfo Cruz Vadillo

Sí, por supuesto. Muchas gracias por las preguntas. Me parecen muy interesantes porque estos son los retos que no estoy tan seguro de que se resuelvan sólo con establecer legislación. Cuando uno revisa todo lo que está escrito sobre inclusión, todas las políticas, los ordenamientos jurídicos, los acuerdos y demás, podemos empezar a sospechar que tenemos bastante escrito, o sea, que no es que no existan política y ley. Están ahí.

El problema es que la inclusión no es algo que se va a dar sólo por decreto o porque la ley lo dice. Muchos profesores así lo mencionan. Por ahí veía un comentario que dice: “es garrafal haber puesto a todos juntos, porque necesitan una atención especializada”. Y la ley dice: “pero lo tienes que hacer”. Hay que poner mucha atención en lo que está pasando en las escuelas.

Es muy interesante, porque cuando ya habían declarado a la educación especial como la mala del cuento, la que discrimina y violenta, tuvimos que valorar el estatus de esa existencia en una escuela en la que el profesor está convencido de que es la legitimidad del estudiante. Es decir, él no tendría que estar ahí, pero, como la ley lo obliga, lo debe tener.

Habría que pensar cuánta violencia puede estar viviendo ese estudiante, al grado de decir: “bueno, parece ser que la escuela no era para mí”. Hicimos todo lo que pudimos no sólo para que la escuela piense que es un error tener al estudiante ahí, sino para que el mismo estudiante considere que no es legítima su estancia escolar.

Me parece que, si bien las políticas tienen un efecto importante, porque también producen ontología –son autolíticas– y, en algunos casos, son biopolíticas, porque nos permiten intervenir y colocar los temas con mediana claridad.

Pero esas políticas que están en el plano de la ley tienen que acompañarse de otros procesos. Ahí está lo que preguntaban: ¿cómo hacer para que se plantee la inclusión en sociedades que son excluyentes? Me parece que no podemos romantizar la idea de que la escuela o la educación lo va a resolver todo. Ciertamente, cada que hay un problema decimos: “la escuela lo va a resolver”.

No creo ingenuamente que la escuela lo pueda resolver todo, lo que sí creo es que la escuela debe cambiar. Un comentario pedía pensar que posiblemente el único lugar

no adverso que tuvo un niño fue la escuela. La única relación de reconocimiento, de empatía afectiva que tuvo un niño, fue con su profesor. Quizá el niño no aprendió todo lo que tenía que aprender y el profesor no sabía braille o no sabía lengua de señas, pero construyó un vínculo y una relación. Son manos que te sostienen, porque la acción no es individual. Ni la resiliencia es individual. Es una cuestión colectiva que tiene que ver con una serie de apoyos.

Entonces, ¿cómo hacerlo? Diría que es muy complejo transformar lo social. Los cambios sociales tardan mucho, no se dan inmediatamente. Los cambios sociales, por desgracia, tardan mucho en suceder. Pero tenemos que estar preparados para cuando, dice Rigoberto Martínez, se dan las condiciones para que los cambios puedan permitirse. Es decir, no sólo es mera voluntad.

El problema es que no estemos preparados cuando se den las condiciones políticas, culturales e históricas que permiten la transformación. Entonces, tendríamos que pensar cómo construir un espacio escolar adecuado. Esto ya lo ha trabajado gente como Cecilia Fierro y Patricia Carbajal, que dicen, sobre convivencia y violencia: “Hemos encontrado escuelas que a pesar de estar inmersas en contextos adversos, de mucha violencia, algo pasa en ellas, que son protectoras”. Es decir, sirven como un espacio de protección para estudiantes y son el único lugar que tienen, que los sostiene, que los reconoce. Yo decía que los coloca en una posición epistémica de igual, como un sujeto de conocimiento que tiene una historia igualmente válida, que no es alguien disminuido ni infantilizado.

La escuela puede producir. Carina Kaplan dice que la escuela tiene una función simbólica. Y ahí está la función simbólica. Como profesores, no vamos a cambiar lo social de un día para otro, pero sí podemos empezar por lo que nos toca, lo que está más inmediato, con lo que tenemos y los recursos que poseemos. Podemos pensar cómo construimos un espacio donde evitemos las jerarquías de excelencia que nos ayudan a producir la profecía autocumplida, es decir, esta idea de: “Lo sabía desde un inicio, este estudiante no iba a saber”.

¿Cómo hacemos para potenciar eso y que los estudiantes puedan tener un espacio protector que les permita existir, tomar las riendas de su vida y producir autonomía y autodeterminación? Eso sí lo podemos hacer desde la escuela.

Oralia Bonilla

Le pedimos al doctor Humberto Rodríguez su opinión sobre dos planteamientos: Ana María Guzmán nos dice que aplicar el derecho a la educación inclusiva tiene que ver con

el respeto hacia los demás y hacia uno mismo, ya que como docentes hacemos lo que podemos con lo que tenemos. También preguntan si se tiene un diagnóstico del estado que guarda la inclusión educativa en la práctica docente y, a partir de ahí, qué estrategias podemos seguir.

Finalmente, tenemos una pregunta directamente dirigida a usted, de Florentino Salvador, que dice: lo que usted dice equivale a que la sociedad se tiene que adaptar a los individuos; supongo que es respecto de cómo se le propone al estudiante, en el sistema educativo actual, que respete a que se adapte a lo que se le plantea, en lugar de que el sistema responda a sus necesidades y a su propia diversidad.

Humberto Rodríguez Hernández

Cuando hablamos de educación inclusiva accionamos un poco nuestra historia personal y nuestra historia profesional. Me ha tocado platicar con muchos maestros que dicen: “yo no estoy preparado”, “yo no estudié para atender niños especiales”, cuando así se les denomina.

Efectivamente, nadie está preparado para nada. Tenemos nociones, ideas, un marco de referencia, pero cada uno de nosotros tiene que construir su propio constructo social o su propia vivencia. Por ejemplo, a quienes son padres o madres, les preguntaría: ¿ya estaban preparados para ello? No sé las respuestas, pero yo les podría asegurar que no. Fuimos aprendiendo y descubriendo, igual que cuando tomamos la decisión de formar una familia o de vivir con alguien más; estamos aprendiendo en el día a día.

Cuando hablamos del tema educativo y del derecho a la educación, para empezar, debemos decir que el derecho a la educación no está condicionado ni negociado. Reconozcamos que si tengo diez, quince o veinte niños, son veinte niños que pudieran presentar condiciones distintas. Algunos son muy tímidos, otros muy extrovertidos y así sucesivamente. Es decir, tenemos presente esta diversidad de situaciones.

Con respecto a si hay un diagnóstico en términos de la educación inclusiva, yo diría que no aplica un diagnóstico. La doctora Concepción hablaba del Índice, el inventario de un deber ser. Preguntas como: ¿cuál es?, ¿hacia dónde queremos ir?, ¿qué tipo de ciudadanía queremos?, ¿qué tipo de mexicano deseamos?, ¿qué tipo de sociedad buscamos? Eso sería nuestro estándar.

Si hay una sociedad que se polariza, como es lo común en este momento, difícilmente podremos hablar de inclusión. La polarización es ubicar a los iguales con los iguales, mientras que los distintos son raros y hay que esconderlos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha señalado cuatro megatendencias que están presentes, lo veamos o no, lo aceptamos o no, o lo entendamos o no.

La primera es la era digital. El internet de las cosas ha saturado todo. Ahora vemos a madres de familia y a niños que traen un teléfono inteligente, en el cual pueden consultar y tener redes sociales. Qué rápido nos adaptamos a la tecnología. Y si viene otro modelo con dos o tres cámaras, se adapta uno fácilmente. La era digital llegó y yo creo que nadie está enojado. Salvo quienes tenemos más edad y decimos: “es tanta tecnología, ¿para qué quiero tanta tecnología?”. Pero desde un teléfono celular puedo enviar datos, contestar, tomar fotos y hacer muchas cosas. Cuánto nos tardamos en incorporar esta perspectiva de la era digital, no lo sé, pero no creo que haya sido mucho, puesto que ahora todos lo disfrutamos.

La segunda megatendencia se llama globalización. Alguien podrá decir: “la globalización es enemiga de la identidad particular de nuestras comunidades”. Hay autores que dicen que frente a la globalización tenemos que desarrollar, una actitud *glocal*. Es decir, tener una visión internacional, amplia, global, pero con una acción, con un actuar en lo particular, en lo específico.

La tercera megatendencia es que la población está envejeciendo. Estamos dejando de ser un país de jóvenes y estamos avanzando hacia una población cada vez más madura, de mayor edad. Necesitamos adelantarnos a esta historia.

La cuarta megatendencia es la migración. Tenemos una diversidad cultural producto de la migración. Hace años hablábamos de la canasta básica del mexicano y buscábamos controlar que fuera accesible para todos los mexicanos. El asunto es que tenemos en nuestra comunidad y entorno familias y alumnos que vienen de distintas partes, contextos, religiones y, por ello, manifiestan distintas necesidades. Tienen derecho a recibir una educación de excelencia. Esto me lleva a lo siguiente.

El gobierno mexicano colocó en el artículo tercero de la Constitución la palabra *excelencia*; dice que la educación tiene que ser inclusiva, de calidad y de excelencia. He investigado al respecto y resulta que a nivel global la palabra *excelencia* tiene que ver con bienestar. ¿Cómo saber que un programa educativo es excelente? Si responde a los intereses y las necesidades para generar un bienestar en las personas. Entonces, sobre la pregunta respecto a si nosotros tenemos que adaptarnos: en tanto los otros se adaptan a mí, yo me tengo que adaptar a los demás. Pero la adaptación a ultranza no es así: estamos juntos porque nos obligó la ley y nos dijeron que aquí teníamos que estar, pero yo no te veo ni quiero que me veas, no quiero que me hables ni quiero hablarte, etcétera. Es necesario generar un entorno de diálogo.

Por eso, una de las ideas presentadas decía “descubriendo a los otros”. Tenemos que avanzar en esa dirección. Hay muchos retos por aprender; no sólo en la educación. Estamos hablando de una sociedad en pleno, que tiene grandes desafíos.

Oralia Bonilla

Leonor Sánchez nos dice que es necesario comprender que educación inclusiva no sólo es apertura para todos, sino que es un proceso más profundo, que implica conocer a los alumnos, identificar su forma de aprender y buscar la estrategia para integrarnos a un grupo.

Susana Leen Escobedo Huerta nos dice que le preocupa que los maestros –y lo pone con mayúsculas y negritas– no estamos lo suficientemente preparados aún. Es una evolución muy rápida lo que se vive, siento que no la alcanzamos.

Finalmente, Olivia Medina Álvarez, nos plantea: ¿cómo preparar al docente para que logre la inclusión de los alumnos con alguna discapacidad?, que es algo muy específico.

Concepción Fernández

Justamente, como dicen las compañeras, la educación inclusiva es un gran compromiso e implica formación y muchas situaciones, en la escuela y fuera de la escuela.

Quisiera comentarles que se están haciendo muchas acciones, que hay legislación, acciones, propuestas formadoras e intenciones presupuestarias. Sin embargo, como decía el doctor Rodolfo, a lo mejor falla en la rapidez con la que están llegando a las escuelas; eso no es lo que nosotros quisiéramos, como docentes.

Por eso, mi intención es enfatizar la importancia de la formación inicial y la formación continua, porque muchos docentes que ya están en escuelas mencionan que no tienen las herramientas.

En el chat había una pregunta que pedía una acción concreta para empezar con la inclusión. Esto tiene que ver con los comentarios que recibo. Soy directora de una escuela de un Centro de Atención Múltiple, trabajo con los docentes. Ahí nos hemos hecho estas preguntas: ¿con qué empiezo? o ¿qué tengo que hacer? Hay que decir que esto va más allá de la escuela.

Yo creo que hay dos cosas importantes que podríamos hacer de manera concreta, como docentes, para iniciar con el proceso de la educación inclusiva.

La primera es lograr un ambiente socioemocional en el aula y crear un vínculo con los alumnos. Cuando un alumno puede acercarse al docente y expresarle qué siente, qué hizo ayer, qué pasó en su familia, qué quiere aprender, cómo se siente en la escuela, estamos hablando de que hay un clima socioemocional en el aula que promueve el aprendizaje. Ese es el primer paso para la inclusión. Tendríamos que reflexionar sobre cómo son esas atmósferas en el aula.

La segunda acción concreta es cambiar los parámetros de evaluación en las aulas. Cuando yo quiero evaluar a todos mis alumnos con el mismo instrumento y con los mismos parámetros, estoy haciendo una homogeneización. Justamente, la educación inclusiva habla de que tengo que ver la diversidad. Esto no quiere decir que si tengo cuarenta alumnos voy a hacer cuarenta tareas diferentes y cuarenta exámenes, pruebas o situaciones diferentes.

Esto quiere decir que en la situación didáctica que yo planteé dentro del aula tengo que tratar de, en algún momento, dar respuestas a esa diversidad. Para ello, definitivamente, es muy importante la formación continua de los docentes. Ahora, en la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva se busca que una de las primeras acciones sea que los estados evalúen la situación de la educación inclusiva en sus escuelas para partir de propuestas más concretas. Una de esas propuestas concretas es diversificar la formación continua de los docentes.

Por cierto, al maestro Humberto le preguntaban si hay un diagnóstico. Como él dijo, en este momento no hay un diagnóstico de la educación inclusiva en los estados.

Yo les invito a revisar los materiales que está produciendo Mejoredu. Tiene fascículos sobre educación inclusiva y prácticas inclusivas. También tiene documentos sobre la atención a la diversidad y a la discapacidad, específicamente.

Finalmente, me pareció leer en el chat algunos comentarios que dicen que esto no es posible, que tal vez la inclusión es una farsa o que es un peso. Es posible –como lo hemos comentado– que haga falta más rapidez para que las estrategias se consoliden en llegar a las escuelas. Pero, como docentes, nuestro deber y nuestra instancia ética es atender y trabajar con los alumnos que en este momento tenemos en las escuelas.

Entonces, cuando cambie mi manera de ver a los alumnos, con una atmósfera socioemocional segura y vinculada, en donde los alumnos puedan expresarse; cuando trate con respeto a todos los alumnos; cuando intente diversificar mis prácticas con los recursos que tenga y con lo que esté en mis manos, entonces podré obtener prácticas inclusivas dentro del aula, mientras llega todo lo demás que está fuera.

Recordemos que la educación inclusiva no es un lugar, no es una ley, no es algo concreto. La educación inclusiva es un enfoque, una manera de ver al alumno, de concebir



cómo aprende y cómo son las relaciones entre los alumnos, los docentes y los padres de familia en una comunidad escolar.

Oralia Bonilla

Muchísimas gracias maestra Concepción Fernández.

Recuerden que todas las mesas de análisis, así como las cápsulas que se han compartido al inicio de cada mesa de este ciclo están disponibles en el canal de YouTube de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.⁶

Vamos directo a la clausura del ciclo de mesas de análisis “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”.

⁶ <<https://www.youtube.com/@MejoreduMX>>.

○ Clausura

Oralia Bonilla

*Consejera ciudadana de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación*

Le damos la palabra a la maestra Patricia Aldana, representante permanente de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Adelante maestra Aldana.

Patricia Aldana Maldonado

Muchas gracias Oralia. Es un gusto estar con ustedes. Muchas gracias por acompañarnos en esta transmisión.

Reciban un cordial saludo de la oficina en México de la OEI. Saludo con mucho gusto a Óscar Daniel Del Río Serrano, comisionado de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Le pido que, por favor, le transmita un cordial saludo al resto de los comisionados, así como a la presidenta de Mejoredu.

De igual manera, saludo con mucho gusto al grupo de expertos y expertas que conformaron la mesa cuatro, titulada “Propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva”.

Muchas gracias a Rodolfo Cruz Vadillo, Humberto Rodríguez, Concepción Fernández y, por supuesto, a la moderadora de la mesa, Oralia Bonilla. Muchas gracias por sus atinadas intervenciones.

Como se ha mencionado, llega a su fin este ciclo de mesas de análisis “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”, llevado a cabo durante junio de 2023, en el que contamos con la participación de expertos y expertas de cinco países: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador y México.

De igual manera, contamos con la participación de estados como Ciudad de México, Nuevo León, Morelos y Puebla.

Hasta este momento, contamos con un poco más de 19 300 reproducciones de las mesas. Nos congratulamos de este alcance del ciclo sobre la educación inclusiva.

Asimismo, desde la OEI reconocemos el extraordinario trabajo que ha venido realizando, desde su creación, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

En este ciclo de análisis hemos reflexionado desde cuatro ejes clave: la situación actual de las poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos fundamentales; los desafíos de la educación inclusiva en la región; las experiencias en atención educativa de poblaciones altamente desfavorecidas, y hoy culminamos con esta mesa de lujo sobre propuestas de acción que contribuyan a que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva.

Estas mesas de análisis han centrado sus esfuerzos en lograr una reflexión sobre la situación de la educación inclusiva a nivel regional, siendo este tema sumamente importante y sustancial dentro de la innovación educativa.

Parte de estas discusiones requieren un ejercicio de introspección de parte de todas las figuras educativas, a través de necesidades, avances y metas actuales. Es decir, se debe identificar el estado de la educación inclusiva en la región para actuar en consecuencia de manera colaborativa.

Me gustaría retomar algunas conclusiones que se plantearon durante estas mesas.

Se ha mencionado que los sistemas educativos deben avanzar hacia una consolidación de la educación inclusiva; contar con políticas públicas que fomenten la educación equitativa y con justicia social, pero, como se mencionó hoy, no sólo que se tengan las políticas, sino que realmente se implementen; que se considere la parte socioemocional de las y los estudiantes en la escuela como territorio simbólico de esperanza, y que la educación inclusiva debe permitir el reconocimiento de las diversidades y constituirse como factor para concretar la valoración y el respeto hacia los otros.

Estas conclusiones configuran un proceso de concientización y discusión con fines diagnósticos y formativos, además de que disponen de una mirada comparada internacional de los retos y las perspectivas de la educación inclusiva.

Desde la OEI seguiremos apostando por una evaluación inclusiva, digna y justa que pueda impactar en una educación de calidad para todas y para todos.

Sin más, agradezco inmensamente a todas las personas que le dieron forma a estas mesas, a las y los expertos nacionales e internacionales que nos acompañaron desde una mirada académica, a las autoridades educativas estatales, a las docencias, así como a nuestros equipos, tanto de Mejoredu como de la OEI. Gracias por el apoyo y por haber hecho este esfuerzo tan grande de poner en diálogo un tema tan importante como es la educación inclusiva.

Además, agradecemos mucho a Mejoredu su confianza para trabajar de manera conjunta y, por supuesto, muchas gracias a todas y todos ustedes que nos han acompañado en estas transmisiones. Muchas gracias y muy buena tarde a todos.

Damos paso también al doctor del Río para que pueda dar su intervención en este momento, adelante.

Óscar Daniel del Río Serrano

Muy buenos días a todas y a todos. Muchas gracias a las personas panelistas del día de hoy y de las tres mesas anteriores, así como a quienes moderaron las cuatro mesas de análisis que titulamos “Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional”.

Como lo dijo la comisionada presidenta, Silvia Valle Tépatl, el pasado 8 de junio, al iniciar este ciclo de mesas, Mejoredu aspira a que el enfoque inclusivo de la educación permita una formación integral, humana, respetuosa y con sentido y justicia social.

Por ello, este tipo de encuentros, que la tecnología nos facilita realizar, es de gran relevancia para nosotros. Cada una de las mesas tuvo participaciones muy interesantes, que se plasmarán en una memoria y se publicarán en los próximos meses.

En las mesas se discutieron temas de medular trascendencia; se revisó la situación actual de las poblaciones históricamente en condiciones de vulnerabilidad y se discutieron los avances y los desafíos persistentes en la constante lucha que las autoridades dan en la materia y los que enfrentan el primer desafío en esta batalla.

Hablo del personal docente y directivo, supervisores y de otras figuras educativas, así como de padres y madres de familia y de las comunidades escolares en su conjunto.

Asimismo, se dialogó en torno a las experiencias de diversos países de América Latina en la atención de las poblaciones desfavorecidas y, finalmente, hoy se abordaron propuestas por demás relevantes para la consolidación de la educación inclusiva.

Las escuelas tendrían que ser un lugar seguro, que brinde oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todas las niñas, y a todos los niños, los adolescentes y los jóvenes, independientemente de sus condiciones, características, necesidades e intereses.

A lo largo de estas cuatro sesiones nos acompañaron profesores, investigadores, especialistas, rectores, directores de programas e instituciones, así como consejeras ciudadanas de esta Comisión con múltiples opiniones, con intervenciones sumamente enriquecedoras y que, además, compartieron experiencias y propuestas de las que puede aprenderse, reproducirse o materializarse.

Este es el fin último de estas actividades. Mejoredu apuesta por la reflexión, el análisis y la generación de información para apoyar el diseño de políticas educativas que tengan un impacto positivo en las infancias.

Hoy por hoy, la tasa de asistencia escolar de niñas y niños con discapacidad, hablantes de lenguas indígenas o habitantes de zonas marginadas, es menor que la del resto de la población. Esto debe cambiar. La educación no puede discriminar ni en papel ni en la práctica.

De los esfuerzos que hagamos hoy por fortalecer las políticas de educación inclusiva, dependerá la calidad de vida que la niñez tenga mañana en su vida adulta. Haremos lo posible para que estas reflexiones continúen y provoquen la transformación oportuna de las políticas educativas.

Finalmente, quiero expresar mi reconocimiento a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, liderada por la maestra Patricia Aldana, quien ha sido una gran aliada de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, y a la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, encabezada por la doctora Gabriela Naranjo, que organizaron este ciclo de mesas.

También agradezco las aportaciones de quienes estuvieron en este ciclo estas cuatro semanas, Carina Kaplan, Cynthia Duk, Eliseo Guajardo, Aldo Ocampo González, Emilio Tenti, Juan Bello, Flavia Terigi, Débora Dainez, Liliana Arciniegas, Rodolfo Cruz Vadillo, Humberto Rodríguez, Concepción Fernández; y las moderadoras Silvia Ortega, Luz María Moreno y Oralia Bonilla, consejeras ciudadanas de Mejoredu, y Gabriela Czarny, docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.



Oralia Bonilla

Llegamos al final de estas mesas de análisis que, sin duda, nos han permitido reflexionar con respecto al derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la educación, independientemente de sus condiciones de vida, características y contexto.

Nuestro propósito fue reflexionar, visibilizar y cuestionar las desigualdades históricas y sistemáticas en el acceso a este derecho entre sectores y grupos de población que presentan alguna discapacidad, viven en condiciones de pobreza, en zonas marginadas o que pertenecen a alguna comunidad indígena.

Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional

es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Marzo de 2024.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI